



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Susete Liliana Reis Queirós

Abordagens Interdisciplinares no Ensino da Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efectuado sob a orientação da

Professora Doutora Anabela Moura

Fevereiro 2011

Dedico

À minha mãe e ao meu pai.

Ao meu avô.

Resumo

A finalidade desta investigação consistiu em investigar as práticas de professores generalistas no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a forma como estes desenvolvem a Expressão Plástica e a interdisciplinaridade, especificamente no Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios, Ponte da Barca, norte de Portugal. Este estudo envolveu trinta alunos de duas turmas de 3º e 4º anos de escolaridade e duas professoras titulares, tendo-se iniciado com a revisão de literatura sobre o papel da Educação Artística e da interdisciplinaridade nas abordagens de arte integradas no 1º CEB e a formação profissional com particular referência ao contexto português. A investigação qualitativa, caracterizou-se por uma abordagem metodológica de carácter misto e natureza interpretativa: Estudo de Caso, uso de observação não-participante de seis aulas, conversas informais com as professoras e questionários aos alunos. Os dados recolhidos no trabalho de campo, foram analisados e avaliados e permitiram verificar a forma como a Expressão Plástica tem vindo a ser abordada neste contexto, assim como as abordagens interdisciplinares, nem sempre concretizadas da forma mais adequada. Os resultados desta análise mostraram que as crianças demonstraram grande entusiasmo e motivação relativamente às actividades da Expressão Plástica. Também foi demonstrado que as duas professoras reconheceram o valor da Expressão Plástica e da Interdisciplinaridade neste grau de ensino, evocando as suas lacunas ao nível do desenvolvimento curricular, e que ambas foram unânimes em reconhecer a necessidade da sua escola promover formação nesta área o que lhes daria a oportunidade de se enriquecerem profissionalmente e a nível pessoal. O estudo concluiu que essa formação de professores é crucial para a qualidade do desenvolvimento artístico das crianças, que as artes facilitam a promoção da interdisciplinaridade e recomenda mais investigação usando um método de investigação-acção que permita testar novas ideias através de práticas artísticas com a finalidade de responder às necessidades das crianças.

Fevereiro de 2011

Abstract

The aim of this study was to investigate generalist teacher`s practices at Primary Education level and the way they develop Plastic Expression and interdisciplinarity, with particular reference to the Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios, Ponte da Barca, in Northern Portugal. This research involved thirty children of two classes of 3th and 4th year of Primary level and two generalist teachers. The research began with a review of literature on the role of art education, interdisciplinarity through integrated arts and professional training with reference to the Portuguese context. The methodological approach was qualitative research of an interpretativist and combined nature: Case Study, using non-participative observation of six lessons, informal conversations with both teachers and children. The data collected during the fieldwork were analysed and evaluated and this allowed the researcher to verify the problems of Plastic Expression and interdisciplinary approaches in this context. The results of the analysis of the collected data revealed that children demonstrated great enthusiasm and motivation regarding Plastic Expression. It was also demonstrated that the two teachers recognized the importance of this subject and its interdisciplinary nature at the primary level and both teachers were unanimous about their need for professional training in this area and they believe this training would give them the opportunity to enrich themselves professionally and personally. This case study concluded that the training of generalist teachers is crucial for the quality of children's artistic development and that arts facilitate the promotion of interdisciplinarity. This study also recommends further research about the role of arts using an action- research method in order to test out specific ideas through artistic practices with the aim to meet children's needs.

February 2011

Agradecimentos

À Professora Doutora Anabela Moura, minha orientadora, pela sua disponibilidade para a leitura, comentário e crítica em todas as fases do trabalho desenvolvido, pelos seus oportunos e valiosos ensinamentos e sobretudo pelo apoio encorajador e transmissor de confiança e amizade.

Aos professores do Curso de Mestrado pelos saberes transmitidos.

Às professoras titulares e aos alunos envolvidos neste estudo, expresso a minha gratidão pela forma como me receberam, pela disponibilidade e pela partilha enriquecedora que me proporcionaram.

À Salomé, pela disponibilidade, confiança, apoio e amizade.

Aos meus pais e irmão que sempre me apoiaram e me deram ânimo.

Os meus sinceros agradecimentos a todos.

Índice

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE	1
ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS	4
CAPÍTULO I – CONTEXTO DA PESQUISA	5
1.0 Introdução e Finalidades	5
1.1 Contexto de Investigação	5
1.2 Declaração do Problema	7
1.3 Finalidades da Pesquisa	8
1.4 Questões da Investigação	8
1.5 Conceitos Chave	8
1.6 Sumário	9
CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA	11
2.0 Introdução e Finalidades	11
2.1 Definição de Conceitos	11
2.2 Arte e Educação Artística	13
2.2.1 Alguns Exemplos Internacionais	16
2.3 Educação Artística e a Interdisciplinaridade nas escolas do 1º CEB	19
2.4 Expressão Plástica em Portugal	22
2.5. Formação Artística do Professor Generalista	25
2.6 Sumário	27

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
3.0 Introdução e Finalidades	29
3.1 Selecção da Metodologia de Investigação	29
3.2 Características do Estudo de Caso	30
3.2.1 Vantagens	32
3.2.2 Desvantagens	32
3.3 Instrumentos de Recolha de Dados	33
3.3.1 Questionários	34
3.3.2 Observação	34
3.3.3 Notas de Campo e Diário da Investigadora	35
3.3.4 Análise documental	36
3.3.5 Fotografia e Vídeo	36
3.4 Plano de Acção	37
3.4.1 Localização da Investigação	37
3.4.2 Definição e constituição da amostra	38
3.5 Análise de Dados	38
3.5.1 Triangulação	39
3.6 Considerações Éticas	39
3.7 Sumário	40
 CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	 41
4.0 Introdução e Objectivos	41
4.1 Descrição do Estudo de Caso	41
4.2 Descrição das aulas observadas	42
4.3 Descrição dos resultados dos questionários	60
4.3.1 Caracterização da Amostra	61
4.3.2 Actividades mais Valorizadas pelos Alunos	62
4.4 Sumário	64

CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	65
5.0 Introdução e Objectivos	65
5.1 Papel da Expressão Plástica no 1º CEB	65
5.2 Interdisciplinaridade através das Artes	68
5.3 Formação artística dos professores do 1º CEB	69
5.4 Sumário	70
CAPÍTULO VI - RESULTADOS E CONCLUSÕES	71
6.0 Introdução e finalidades	71
6.1 Resultados de Investigação	71
6.2 Conclusões	72
6.3 Limitações do Estudo	75
6.4 Implicações para futuras investigações	76
BIBLIOGRAFIA	77
LEGISLAÇÃO	84
ANEXOS	85
Anexo I – Pedido de Autorização ao Director do Agrupamento	87
Anexo II – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	91
Anexo III – Pedido de Colaboração às Professoras Titulares	95
Anexo IV – Inquéritos aos Alunos	99

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Índice de Figuras

Fig. 1 - Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios	41
Fig. 2 - Alunos a executarem o presépio	46
Fig. 3 - Presépio Concluído	47
Fig. 4 - Alunos a executarem a Árvore de Natal	48
Fig. 5 - Árvore de Natal concluída	50
Fig. 6 - Alunos a executarem elementos decorativos	53
Fig. 7 - Elementos decorativos concluídos	54
Fig. 8 - Alunos a executarem o postal de Natal	56
Fig. 9 - Postal Concluído	57
Fig. 10 - Reciclagem de papel	59
Fig. 11 - Convite Concluído	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Blocos de Aprendizagem	23
Tabela 2 - Calendarização da Investigação	37
Tabela 3- Calendarização da reciclagem de papel	59
Tabela 4 - Áreas curriculares preferidas pelos alunos	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da Amostra por Sexo	61
Gráfico 2 - Distribuição da Amostra por Idades	61
Gráfico 3 - Disciplina que mais contribui para dar vida às festas na escola	62
Gráfico 4 - Achas que fazem falta as artes na escola?	62
Gráfico 5 - Actividades de Enriquecimento Curricular frequentadas pelos alunos	63
Gráfico 6 - Preferência pelas actividades de Expressão Plástica	63
Gráfico 7 - Achas que as actividades de Expressão Plástica são importantes?	63

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA PESQUISA

1.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo aborda o contexto da investigação, a declaração do problema, inclui igualmente as questões chave investigadas assim como informação introdutória relacionada com a Educação Artística, e em particular a Expressão Plástica e abordagens interdisciplinares ao nível do 1º CEB em Portugal, em 2010. O capítulo apresenta igualmente as finalidades da investigação e os conceitos chave.

1.1 Contexto de Investigação

Como professora do 1º CEB e actualmente a leccionar expressões no Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (AECs), tenho vindo a reflectir com outros professores sobre questões que surgem no processo de ensino aprendizagem, especialmente em termos de abordagens interdisciplinares com as expressões artísticas. Recorrendo a autores como André (2008), Sousa (2003), Barbosa (1975), Chapman (1978), Eisner (1995), Fontanel-Brassart & Rouquet (1975), assim como a vários documentos da Unesco (1996; 2006) que abordam a importância e o papel da Educação Artística na promoção da Interdisciplinaridade, nas escolas dos diversos níveis de ensino.

Na perspectiva de André (2008) são muitos os autores que têm demonstrado que a Interdisciplinaridade e transversalidade dos saberes e das aprendizagens facultadas pela experimentação e pelo conhecimento das expressões artísticas são factores decisivos para a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. O facto da investigação em Educação Artística estar apenas agora nas últimas décadas a dar os primeiros passos no contexto Português faz com que não seja ainda compreendido o papel que a Educação Artística tem no 1º CEB, como ponto de partida para novas aprendizagens e desenvolvimento global da criança. De acordo com as competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, p. 149), pode confirmar-se tal argumento quando se lê que:

(...) a vivência Artística (...) contribui para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das

tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Ao longo dos meus quatro anos de experiência de leccionação, no mesmo Agrupamento, tendo já passado por 10 escolas e trabalhado com 28 colegas generalistas, é-me dado a verificar que, na sua grande maioria, os professores generalistas afirmam ter enormes dificuldades no desenvolvimento de actividades desta área. Na perspectiva de André (2008) o professor generalista do 1º CEB desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da alfabetização artística dos seus alunos, pelo que é essencial que, ao longo da sua formação inicial o professor adquira conhecimentos sobre as diferentes linguagens artísticas para que posteriormente, possa planificar e pôr em prática os saberes desta área científica.

Segundo a Organização Curricular do Ensino Básico do Ministério da Educação (ME, 2004) todos os alunos que frequentam o 1º CEB do Sistema Educativo Português devem ter acesso à Educação Artística, ou seja, à Expressão Plástica e Visual; à Expressão e Educação Musical; à Expressão Dramática/ Teatro e à Expressão Físico-Motora/Dança. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) o processo de ensino aprendizagem deve propiciar aos alunos as práticas que desenvolvam as competências essenciais das Artes, tais como o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de expressão e comunicação, da compreensão das artes em contexto e da apropriação das suas linguagens elementares. Na opinião de vários autores este contacto com as expressões artísticas deve ser feito de uma forma interdisciplinar. Roldão (1999) refere que a Interdisciplinaridade curricular tem como objectivo a construção de ambientes de trabalho conjunto e articulado em busca de metas educativas. Por outro lado, de acordo com Sousa (2003,p. 63) a Educação Artística:

(...) pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular...haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral – homogénea e congruente - a harmonia estética na harmonia educacional.

Os argumentos de diversos autores sugerem que é necessário romper com o padrão de educação fragmentada, fazendo da Educação um processo global e interdisciplinar, porque, como refere Sousa (ibid, p. 63):

(...) mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber», é o vivenciar, descobrir, criar e sentir.

1.2 Declaração do Problema

O problema que levanto neste estudo prende-se com a ausência de uma prática quotidiana interdisciplinar na operacionalização da Expressão Plástica no 1º CEB. André (2008) refere que dada a natureza interdisciplinar das expressões artísticas, esta deve ser uma vertente essencial na formação dos professores de todas as áreas disciplinares e ciclos de ensino. No entanto, apesar das várias reformas que se têm vindo a presenciar em Portugal e da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro, 1986), tenho vindo a constatar na minha prática profissional, que os professores do 1º CEB dedicam a maior parte do seu tempo ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática e as Artes continuam a ser consideradas por eles e encarregados de educação como os parentes pobres. Oliveira (2010) reitera esta ideia referindo que todos os profissionais deste nível de ensino, têm percepção da dificuldade em atribuir a devida importância à Expressão Plástica, ou a conceder-lhe a mesma importância que aos outros domínios no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como base a minha prática e as indicações do Clube da Unesco (2010, s/p) verifica-se nas nossas escolas uma falha que se prende com a falta de uma efectiva Educação Artística, tornando necessário o entendimento desta como componente essencial de uma educação de qualidade para todos, formadora de cidadãos mais participativos e conscientes. (ibid.) Os professores deste grau de ensino referem muitas vezes a falta de tempo como justificação para não abordarem a Educação Artística nas suas salas de aula, contudo se o professor tiver uma formação sólida ao nível da Educação Artística, irá saber como conciliar a harmonia estética com a harmonia educacional através da Interdisciplinaridade, rentabilizando o tempo que tem disponível para as outras áreas do currículo (e.g. Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio).

A definição das horas a dedicar a cada uma das áreas, curriculares e não curriculares, tendo em vista o desenvolvimento das competências essenciais (ME, 2004) e o reforço dos saberes básicos no 1º CEB, são distribuídas da seguinte forma: oito horas por semana para a Língua Portuguesa; sete horas para a Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio, sendo que metade destas últimas devem ser dedicadas ao Ensino Experimental das Ciências; cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares. (despacho nº19 575/2006 de 25 de Setembro). Importante referir que muitas vezes nem as cinco horas lectivas de trabalho semanal estipuladas para todas as

expressões são cumpridas, uma vez que a maioria dos professores deixam à responsabilidade das AECs o desenvolvimento de actividades de Expressão Plástica, neste Agrupamento esta actividade designa-se de Actividade Artística.

Sousa (2003, p. 63) afirma que é fundamental uma prática interdisciplinar, pois a actividade artística permite uma integração globalizadora dos diferentes saberes não se devendo os professores limitar à *mera inclusão curricular de disciplinas*.

1.3 Finalidades da Pesquisa

As finalidades deste estudo são as seguintes: (i) Rever teorias e práticas relacionadas com abordagens curriculares no ensino das expressões no 1º CEB; (ii) Reflectir sobre as dificuldades sentidas pelos professores especialistas/generalistas no 1ºCEB, na implementação de práticas artísticas interdisciplinares; (iii) Reflectir sobre a formação de professores generalistas e especialistas e a prática que efectivamente implementam em termos de Expressão Plástica.

1.4 Questões da Investigação

Para o desenvolvimento deste estudo, formularam-se as seguintes questões:

- (i) Que actividades interdisciplinares são realizadas ao nível da Expressão Plástica?
- (ii) Com que dificuldades os professores do 1º CEB se confrontam ao ensinarem Expressão Plástica de forma interdisciplinar?
- (iii) Que relação existe entre a formação de professores generalistas e as dificuldades que sentem ao leccionar a Expressão Plástica no 1º CEB?

1.5 Conceitos Chave

Os principais conceitos deste estudo são:

Desenvolvimento Curricular; Expressão Plástica; Interdisciplinaridade; Formação de Professores.

1.6 Sumário

Este capítulo apresentou o problema da investigação, as finalidades da pesquisa, as questões e os conceitos chave, identificando a necessidade de rever teorias e práticas relacionadas com a importância de abordagens interdisciplinares na Expressão Plástica ao nível do 1º CEB e constatou a necessidade de efectuar novas leituras que permitam perceber melhor as causas do problema da investigação.

CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA

2.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo apresenta a revisão da literatura sobre conceitos da Educação Artística, relacionados com o Desenvolvimento Curricular, a Expressão Plástica, a Interdisciplinaridade e a Formação de Professores generalistas para abordarem a Expressão Plástica no 1º CEB. Essa análise documental surgiu como necessária e apropriada neste contexto, de forma a permitir compreender melhor os problemas com que a actividade profissional do professor generalista se confronta, a importância de uma Educação Artística sólida e a utilização de estratégias interdisciplinares no ensino das expressões neste nível de Ensino em Portugal.

2.1 Definição de Conceitos

O termo Currículo Escolar, segundo Roldão (1999,p. 24), caracteriza-se por um conjunto de aprendizagens, necessárias para um determinado tempo e contexto, cabendo à escola garanti-las. Neste sentido, desenvolvimento curricular, na opinião de Gaspar & Roldão (2007:18) “é um processo contínuo, dinâmico, que engloba diferentes etapas”. Por sua vez, Pacheco (1996, p. 15) salienta que desenvolvimento curricular é:

(...) uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação.

De acordo com Sousa (2003, p. 177) o termo "expressão" poderá significar a própria vida, dado que toda a acção humana pode ser considerada como expressiva. O mesmo autor (ibid.) refere que, Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades, ou seja, o professor deve perspectivar, segundo este autor, as artes ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas. Leite e Malpique (1986, p. 10) explicam que:

A expressão é libertadora de energias contidas, muitas vezes desconhecidas para o próprio e, portanto, desencadeadora de um processo que, de um modo geral, concorre para o desenvolvimento harmónico do indivíduo e, em certos casos, para a sua re-educação, re-construção.

Como refere Gonçalves (1991) quando o aluno trabalha esta área manifesta-se de forma espontânea com um enorme grau de autenticidade e por esse motivo não devemos ser insensíveis a essa sua manifestação. Por sua vez, Caja e Ramos (citado por Oliveira, 2007, p. 6) referem as capacidades e competências que tal área científica permite desenvolver:

Capacidades perceptivas – relacionadas com a educação dos sentidos para «captar, identificar, classificar e interpretar el entorno que nos rodeia» que ajudarão a criança a valorizar o sentido estético e o gosto pela arte; Capacidades manipulativas e procedimentais – relacionadas com a manipulação de materiais e a utilização de técnicas; Capacidades criativas – relacionadas com a comunicação, criação e expressão apelando à criatividade e à sensibilidade da criança.

Relativamente à interdisciplinaridade Corrêa (2004, p. 23) salienta que esta se deve entender como o conceito que se opõe:

(...) ao ensino tradicional; inclui articulação do ensino com a realidade social, é modalidade inovadora de adequar essas atividades e as de pesquisa às necessidades sócio-profissionais, para aproximação da escola às demandas; de preparar para crítica e compreensão de múltiplas informações.

No entanto Vaideanu (2006, p. 168) alerta-nos para a necessidade de distinguir interdisciplinaridade de transdisciplinaridade: enquanto a Interdisciplinaridade refere-se ao encontro e cooperação entre várias disciplinas, tendo em atenção os conceitos, a definição de problemas e métodos de investigação de cada uma; a transdisciplinaridade implica o contacto e cooperação entre as disciplinas e a adopção de um mesmo conjunto de conceitos considerados fundamentais (eg. cidadania através das artes).

A formação de professores é, actualmente, como refere André (2008) uma das prioridades nacionais, visto ser uma vertente fundamental para a implementação de uma política educativa de “excelência”, que permitirá a qualificação da escola portuguesa. Todo o professor é professor de “alguém”, ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89).

2.2 Arte e Educação Artística

Apesar da importância atribuída à Arte na antiguidade clássica, nem sempre o seu papel foi reconhecidamente valorizado ao longo da história da cultura ocidental. Na verdade, segundo Efland (2004, p. 15) a crença de que a arte é uma ocupação não exigente intelectualmente e uma forma de diversão e distração, está profundamente enraizada no pensamento ocidental, o que origina a evocação de Einstein e Newton, como exemplos de grandes intelectuais e não tanto de Rembrandt ou Picasso. Porém, Damásio & Damásio (2006, p. 14) afirmam que esquecer as artes e as humanidades no currículo equivale a cometer um suicídio sociocultural.

A definição de Arte varia de acordo com a época, a cultura e os diferentes autores que a abordam. A arte existe desde que há indícios do ser humano na Terra, sendo prova disso os mais remotos artefactos e pinturas rupestres. Apesar da sua definição constituir uma tarefa difícil de concretizar vários autores já o fizeram, sendo que uma das primeiras definições de arte foi a de Platão (citado por Sousa, 2003, p. 18) que a definia como:

(...) algo inatingível e infinitamente superior ao Homem, algo luminoso que é reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente, mas para o qual o Homem tende e através do qual se aproxima da sua vida espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo.

Por outras palavras Read (citado por Sousa, 2003) defende que a arte desempenha um papel fundamental para a formação da personalidade, sustenta que esta só se desenvolve em equilíbrio, num processo de individualização e integração. Existem inúmeras tentativas de definições de Arte. Chapman (1978) relativamente à Arte advoga que esta além de ser um meio de expressão do indivíduo é também um fenómeno sociocultural. Bamford (2006) lembra que em todo o mundo os diferentes povos possuem as suas próprias manifestações artísticas uma vez que em todas as culturas se dança, canta, recita, contam contos, e organizam espectáculos. Moura (2001) por outro lado esclarece que a Arte e o ensino da Arte são dois aspectos da cultura e define Arte como um fenómeno da cultura, referindo ainda que a Arte não é um fenómeno universal, uma vez que varia de cultura para cultura e que, tal como a linguagem verbal, adquire formas, sentidos, ideias, valores, atitudes, crenças diferentes consoante as culturas, da mesma forma como o ensino da Arte.

Para Chapman (1978) é a cultura e a interacção social com os outros que permite à criança o acumular de experiências e imagens mentais que ela vai utilizar, com o auxílio da

imaginação nos seus trabalhos de expressão. Na opinião de Moura & Cachadinha (2007, p. 199):

As produções artísticas constituem espaço abrangente da cultura, onde se encontram expressões variadas do individual e do colectivo, assim como representações da realidade social e natural.

Tais argumentos dos autores atrás mencionados levam-nos a afirmar que se torna pertinente abordar a importância que a Arte assume na educação. Resende (1987, p. 135) salienta que:

Se todo o homem tem direito ao acesso à cultura, diria então que a educação terá o dever de para isso o sensibilizar.

Segundo Bamford (ibid., p. 21) as artes estão destinadas a ocupar um papel crucial no currículo escolar, com o objectivo de proporcionar aos alunos competências sociais e intelectuais indispensáveis ao futuro dos mesmos e que a educação em arte, assim como a educação geral e plena do indivíduo, acontece na sociedade de duas formas: através dos meios de comunicação de massa e das manifestações não institucionalizadas da cultura e sistematicamente na escola ou em outras instituições de ensino, ou seja, através de uma educação formal e não formal.

Para Bamford (2006, p. 21) a expressão artística constitui um elemento inerente à forma como nós, humanos, nos relacionamos com o mundo que nos rodeia. Neste sentido, a Arte e Educação Artística devem estar ao dispor das escolas sendo utilizada nas mesmas tendo em conta as características do indivíduo e do meio. A mesma investigadora (ibid.) refere que a finalidade do currículo artístico é transmitir a tradição cultural aos jovens e prepará-los para que possam criar a sua própria linguagem artística, contribuindo assim para a sua formação global. Fontanel-Brassart & Rouquet (1975, p. 5-6) reforçam esta ideia dizendo que uma acção educativa que parta da educação artística permite:

(...) a libertação, a estruturação e inserção do indivíduo, facilitando ao mesmo tempo a conquista do seu equilíbrio físico, intelectual, moral e social; realizar a aquisição duma linguagem pessoal, consciente, liberta de constrangimentos; favorecer o alargamento dessa linguagem à da sociedade e do mundo; conduzir o espírito a recordar o passado, a apreciar o presente, mas também a projectar-se no futuro.

A Arte, a Educação para a Cultura Visual, as Expressões Artísticas, Educação Artística, entre outras, são todas denominações encontradas na literatura actual sobre esta

temática e atribuídas ao Ensino da Arte nos diversos níveis de ensino, resultantes de diferentes concepções da natureza da arte, de argumentos para valorizarem e julgarem a arte, de contextos onde a arte se tem desenvolvido e dos processos e técnicas usados para criar arte. O relatório da Conferência Mundial de Educação Artística (Unesco, 2006), evidencia a consciência da importância desta área para o desenvolvimento de um sentido estético, da criatividade e das faculdades de pensamento crítico e reflexão. Desta forma, acordou-se nessa conferência a adopção de um conjunto de recomendações. Aqui se enumeram algumas consideradas importantes no contexto deste estudo:

- *Conceder à educação artística um lugar central e permanente no currículo educativo, financiando-o adequadamente e dotando-o de professores competentes e de qualidade;*
- *Integrar parcerias entre escolas, os artistas e as instituições no âmago do processo educacional;*
- *Atender à investigação na tomada de decisões sobre o financiamento e os programas e articular as normas de avaliação do impacto da educação artística;*
- *Fazer da formação e da preparação dos professores de arte uma prioridade dentro dos sistemas de educação, permitindo-lhes contribuir de forma mais eficaz para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento cultural, e fazer da sensibilização para a arte uma parte da formação de todos os professores e actores da educação;*
- *Tornar a educação artística disponível dentro e fora das escolas a todos os indivíduos, independentemente das suas aptidões, necessidades e condição social, física, mental ou situação geográfica;*
- *Proporcionar às populações locais uma educação artística em moldes adequados aos seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem, acessíveis nas suas próprias línguas, tendo presentes os princípios contidos na Declaração sobre a diversidade cultural da Unesco. (Unesco, 2006, p. 15)*

É neste sentido que as Expressões Artísticas são fundamentais, pois fomentam na criança sentimentos, emoções e interpretações diversas que a apoiam na construção de competências fundamentais. Pode-se inferir, após a leitura deste documento, que privar a criança dessa aprendizagem, significará negar-lhe a fruição e contemplação estética, a observação e reflexão individual e colectiva, a partilha de opiniões, sentimentos e percepções sobre si e o mundo que a rodeia e privá-la de um direito proclamado como essencial ao seu desenvolvimento harmonioso e equilibrado enquanto ser humano. (Unesco, 2006)

2.2.1 Alguns Exemplos Internacionais

Lancaster (1999) numa tentativa de ajudar os professores a enfrentar o desafio que é a Educação Artística nas escolas, incita-os a reflectir sobre a sua finalidade. Salienta que muitas vezes se interpreta erradamente o seu lugar na sala de aula, como uma actividade lúdica, embora os professores saibam que para as crianças jogo é sinónimo de trabalho. Ainda, segundo este autor (ibid.), o professor deve sentir-se preparado para considerar cuidadosamente os objectivos e promover um desenvolvimento curricular artístico com convicção. O modo de ensinar varia, uma vez que não há professores a actuarem da mesma forma, nem isso seria o desejado e define sete objectivos da educação artística para ensino do 1º CEB:

1. Desenvolver o conhecimento de materiais por parte das crianças, permitindo-lhes que experimentem livremente, incentivando-os para a expressão artística;
2. Assegurar que as crianças aprendam várias destrezas práticas de forma a desenvolver a sua perícia;
3. Proporcionar às crianças oportunidades para se expressarem em termos emocionais através das suas experiências artísticas;
4. Possibilitar o estudo, quer de fenómenos de origem humana quer de origem natural;
5. Experimentar e aprender uma gramática visual artística;
6. Comprometer os alunos em trabalhos que envolvam outras áreas do currículo;
7. Dar a oportunidade aos alunos de se envolverem em estudos de natureza artística, histórica e cultural para que desenvolvam as suas competências ao nível de apreciação.

Está claro aqui que a Educação Artística deve estar presente no quotidiano escolar e não apenas em situações pontuais, para satisfazer necessidades de outras áreas curriculares. Bambord (ibid.) salienta que a educação pela arte envolve considerar a arte como um meio, para atingir resultados educativos mais gerais e deve contribuir para melhorar o rendimento dos alunos, tanto nas disciplinas artísticas, como na educação em geral. O ensino artístico tem, por conseguinte, de se constituir como uma área extremamente gratificante e relevante, o que lhe deve dar o direito a um espaço importante e significativo nos currículos e horários escolares, ao longo de toda a escolaridade.

Linstrom (1994) relembra que no século XX surgiram um pouco por todo o mundo, variadíssimas propostas e movimentos que tinham como objectivo atribuir um novo entendimento do valor educativo das artes, que ia para além da espontaneidade e livre expressão. Por outro lado a Educação Artística em França, segundo Gaspar (2009, p. 14), tem tido especial destaque, constituindo "...uma prioridade em todos os níveis de ensino...", e para que isto fosse possível foi criado um plano de acção interministerial, envolvendo várias figuras ligadas à educação e cultura. A mesma autora (ibid., p.15) acrescenta:

O ensino da história das artes é um ensino da cultura artística partilhada. Dirige-se a todos os alunos. Envolve todos os professores. Convoca todas as artes. O seu objectivo é dar a cada um uma consciência comum: a de pertencer à história das culturas e das civilizações, de pertencer à história do Mundo. Esta história do Mundo está inscrita em traços indiscutíveis: as obras de arte da humanidade. O ensino da história das artes fornece as chaves, revela o sentido, a beleza, a diversidade e a universalidade.

Segundo ela deverá organizar-se, o plano de acção, em torno de quatro grandes linhas: ensino da história das artes; desenvolvimento de práticas artísticas na escola e fora da escola; contacto com os artistas e obras de arte e condições oferecidas para a generalização da educação artística e cultural. A implementação deste programa tem implicado o acompanhamento de um programa de formação de professores e de agentes culturais, assim como de produção de materiais pedagógicos e recursos documentais. Linstrom (ibid.) refere também que nos Estados Unidos da América (USA) o impulso das artes foi introduzido a longo prazo em projectos ilimitados que integram os domínios curriculares da produção com os da percepção e reflexão, e isso deu origem à *Discipline-Based Art Education* (DBAE, programa educacional formulado por paul getty Trust em 1980), que teve papel importantíssimo no conceptualizar a Educação Artística, como um fim em si mesma e não como mero instrumento para ensinar outras disciplinas como acontece vulgarmente em Portugal, segundo me tem sido dado a observar. Tratou-se de um programa que sugeria uma reconceptualização do ensino da arte como quatro disciplinas (estética, crítica de arte, história de arte e produção artística) com especificidades e conteúdos próprios que valorizam como principal estratégia garantir situações de aprendizagem integradoras das dimensões artísticas e académicas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e da criatividade (Hernández, 2003; Oliveira, 2007; Reis, 2008).

Uma outra abordagem que veio contribuir para a gradual construção de um novo entendimento do valor educativo da Arte emergiu do ARTS PROPEL. Este programa

desenvolveu currículos no domínio das Artes que propõem que a literacia simbólica só poderá desenvolver-se através do envolvimento da criança em actividades e projectos enriquecedores e diversificados que envolvam produção, percepção e reflexão (Gardner e Davis, 2002; Hernández, 2003). De acordo com Linstrom (ibid.) ambos os programas dão realce ao papel da reflexão, interpretação e compreensão, envolvendo actividades produtivas e analíticas da arte como valiosos meios de compreensão do mundo e de nós próprios.

Na opinião de Barbosa (2003: s/p) a Proposta Triangular influenciada por teorias norte-americanas de educadores de arte é a manifestação pós-moderna da Educação Artística Brasileira. Consistia em ler criticamente o mundo e envolvia três vertentes: o fazer artístico; a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte. Os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a ser dirigidos por um educador espanhol, o que levou à mudança da nomenclatura da Aprendizagem Triangular, passando assim a designar-se: produção, apreciação e reflexão (1ª a 4ª série) produção, apreciação e contextualização (5ª a 8ª série). Porém, de acordo com a mesma autora (ibid.), estes novos parâmetros não surtiram os efeitos desejados. Mais recentemente Barbosa (citada por Ferraz, 2010) refere que o ensino da arte no fazer e no ver é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da Educação pela arte no Brasil.

As perspectivas verificadas nestes vários movimentos internacionais é partilhada pela Comissão Nacional da Unesco (2006, p. 6), ao referir que a Arte proporciona situações de aprendizagem incomparáveis, no sentido em que contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte. Segundo a mesma fonte (ibid.) são variados os estudos que comprovam que a vivência de processos artísticos que integram elementos da cultura da própria criança, permite o desenvolvimento da criatividade e imaginação, da autonomia e liberdade de acção e pensamento, tomada de iniciativa, pensamento reflexivo, crítico e divergente. Segundo a Comissão Nacional da Unesco (2006,p. 5):

(...) a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.

Trata-se de um argumento cognitivo, um argumento entre muitos outros e que considera que a arte promove o desenvolvimento intelectual da criança. Esta perspectiva desenvolveu-

se essencialmente a partir dos anos sessenta com a revolução cognitivista e a noção da educação conceptual. A Educação Artística tem vindo a justificar a sua importância e torna-se num factor relevante na promoção de um desenvolvimento sustentável de todas as Nações.

2.3 Educação Artística e a Interdisciplinaridade nas escolas do 1º CEB

Um dos argumentos utilizados para justificar a existência da Educação Artística é precisamente o da interdisciplinaridade (Hernández, 1997). O argumento interdisciplinar, segundo este investigador espanhol, propõe que a Educação Artística organize os seus conteúdos segundo quatro grandes áreas, a da estética, da história, da crítica e oficial, de forma a ter um reconhecimento semelhante às outras áreas curriculares. Este argumento surgiu nos anos sessenta nos Estados Unidos da América e foi posteriormente desenvolvido com o apoio da Fundação Getty a partir da abordagem já mencionada no ponto anterior (DBAE).

Tornou-se imperativo a consulta de bibliografia especializada acerca da interdisciplinaridade. Piaget (citado por Pombo, 1994) refere que a interdisciplinaridade aparece como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas” que tem como resultado o enriquecimento das mesmas. Por seu lado, Marion (citado por Pombo, 1994) define a interdisciplinaridade como a coadjuvação de várias disciplinas “no exame de um mesmo objecto”. Por seu lado, Palmade igualmente (citado por Pombo, 2004, p. 165) define este conceito como:

(...) a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber.

Por outro lado, Sousa (2003, p. 112) a propósito da Lei de Bases do Sistema Educativo, argumenta que a ênfase da educação é dada à transmissão do saber e esquece a função da formação do ser e educação moral das crianças através do cultivo da sua vida espiritual e emocional. Acrescenta que a heterogeneidade existe nas escolas, havendo diferentes necessidades de formação e vocação. De acordo com o mesmo autor (ibid.) enquanto o currículo pode ser ensinado de forma objectiva, a formação do ser não pode ser ensinada da mesma forma, só podendo ser devidamente facultada pela escola através das

áreas artísticas. André (2008, p. 5) fala da importância educativa das expressões, referindo que vários pedagogos têm demonstrado que a:

(...) transversalidade dos saberes e das aprendizagens proporcionadas pela experimentação e pelo conhecimento das expressões artísticas são factores determinantes para a aquisição de competências pessoais e sociais, indispensáveis para a formação de cidadãos mais participativos e mais competentes.

Por outras palavras é aqui apresentado outro argumento, o expressivo que acredita que as crianças devem ser capazes de comunicar os seus sentimentos e emoções, o seu mundo interior e a interpretação do mundo envolvente (argumento perceptual) através da Arte. Na opinião de André (ibid.) as áreas artísticas são agentes decisivos para a obtenção de competências pessoais e sociais, necessárias para a formação de indivíduos mais participativos e mais competentes.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, p. 149) apela ao desenvolvimento de competências artísticas feito através da apropriação das linguagens elementares das artes, ao aperfeiçoamento das capacidades de expressão e de comunicação e também do incremento da criatividade e da compreensão das artes no contexto. No mesmo documento (ibid., p. 149) vem ainda referido que:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. (...) A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

É clara a preocupação evidenciada aqui com o argumento comunicativo que considera que o ser humano vive numa altura dominada pela imagem e que a vivência artística pode ajudar a promover a aprendizagem de leitura e produção de imagens. Hérnandez (2000) alerta para a importância do uso de estratégias relacionadas com semiótica e conceitos de linguagem formal, como marcas que sustentam essa forma de racionalidade.

A Educação Artística no 1º CEB desempenha, desta forma, um papel fulcral no processo de ensino aprendizagem podendo constituir um meio valioso ao serviço de uma educação integrada. Desta forma, a necessidade de integração curricular é um princípio básico apontado como um dos fundamentos das orientações curriculares. Neste sentido, relacionar disciplinas, concretamente as Expressões Artísticas na Educação é um desafio,

que deverá contrariar a permanente tendência de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis no sistema educativo. Read (citado por Sousa, 2003) também não vê a Educação Artística como um leque de disciplinas, mas como algo muito mais abrangente, um modelo educacional integrado, que contribui para o desenvolvimento do aluno como um todo.

Na perspectiva de Roldão (1995, p. 47) a integração curricular é indispensável para evitar, segundo a autora uma lógica fragmentária, sendo necessário:

(...) criar uma cultura interdisciplinar na escola (...) estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (...).

Na mesma linha de pensamento Sousa (2003) salienta que a actividade artística deve ter em atenção uma integração globalizadora dos diferentes saberes não se devendo confinar unicamente à inclusão curricular de disciplinas, mas sim a uma abrangência interdisciplinar entre si. Na opinião de Fazenda (2001, p. 11) são cinco os princípios que ... *subsidiem uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego*. O mesmo autor (ibid., p. 14) explica que a interdisciplinaridade na educação, para além de contribuir para o desenvolvimento de novos saberes, também beneficia novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades, considerando por isso uma educação que considere o ser humano na sua totalidade. Para Guattari (citado por Pombo et al, 2006, p. 159) a interdisciplinaridade “(...) exige iniciativa, gosto do risco, capacidade para sair dos esquemas pré-estabelecidos, maturação da personalidade.”

Segundo a perspectiva de Vaideanu (citado por Pombo et al, 2006, p. 175) a interdisciplinaridade esforça-se por articular da melhor forma a escola e a vida, assim como a aprendizagem e a aplicação do que é aprendido uma vez que segundo este autor para passar da teoria à prática o aluno necessita de uma abordagem interdisciplinar. O mesmo autor (ibid.) salienta o facto da interdisciplinaridade constituir uma óptima abordagem para a formação de atitudes, aptidões e capacidades intelectuais no aluno.

Não sendo a Interdisciplinaridade a única solução não deve no entanto continuar a ser ignorada. Apesar de muitos especialistas terem propensão para isolar e subestimar a interdisciplinaridade esta é actualmente uma ideia que tem recuado pois esta é vista como

forma de conceber e organizar conteúdos. A relação entre estes saberes favorece, segundo Hernández (1997) o desenvolvimento crítico e relacional. Importante referir que a aprendizagem não formal é de carácter pluri ou multidisciplinar, ao passo que a aprendizagem escolar é essencialmente despoletada em disciplinas compartimentadas. Segundo Delattre (citado por Pombo et al, 2006) a interdisciplinaridade pretende atingir objectivos mais ambiciosos, tendo como fim a elaboração de um formalismo geral e preciso que possibilite exprimir numa *linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um maior ou menor número de disciplinas*, (p. 280) que de outra forma continuariam isoladas nas suas linguagens especializadas.

Stokrocki (2005) em “Interdisciplinary Art Education – building bridges to connect disciplines and cultures”, apresenta uma quantidade de exemplos de abordagens interdisciplinares, relacionados com as diversas áreas artísticas, concebidas para projectar, implementar e avaliar a eficácia de um modelo de abordagem interdisciplinar num contexto particular.

Na opinião de Moura & Fernandes (2005) a integração das artes noutras áreas é uma actividade rebuscada que requer parceria entre artistas, generalistas, especialistas e professores de outras disciplinas, uma vez que aprendem sobre a natureza complexa do trabalho de cada um e adquirem conhecimento de diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Também Bamford (ibid., p. 24) afirma que a Educação Artística implica considerar a Arte como veículo para a aprendizagem de outras matérias e como meio para alcançar resultados educativos mais gerais, uma vez que a interdisciplinaridade evita que as artes sejam confundidas com a esfera do entretenimento, em vez de serem relacionadas com a esfera da educação, sendo por isso importante dar especial atenção à questão da integração que inclui ir para além das fronteiras disciplinares.

2.4 Expressão Plástica em Portugal

No Currículo Escolar do 1º CEB o termo Expressões abrange as áreas Físico-Motora, Plástica, Musical e Dramática. De acordo com os Princípios Orientadores, o Programa de Expressão Plástica (ME, 2004, p. 89) proporciona o desenvolvimento dos domínios sensorial, cognitivo e produtivo-expressivo. Aponta para a experimentação com diversos materiais que permite a descoberta e o desenvolvimento sensorial, e o

desenvolvimento da expressão pessoal. Referem a exploração livre através de meios e técnicas de como meio para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, desenvolvendo a destreza manual e a organização dos espaços, volumes e superfícies. Destaca ainda que a expressão pessoal deve ser valorizada em detrimento da imagem estereotipada, muito apreciada neste nível de ensino pela comunidade educativa. Alerta para o desenvolvimento da sensibilidade estética através de interações da escola com o meio envolvente, natural e produzido pelo ser humano.

No mesmo documento (ibid., p. 90-97) o programa de Expressão Plástica surge estruturado em três grupos denominados blocos de aprendizagem:

Tabela 1 - Blocos de Aprendizagem

BLOCO 1 — DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE VOLUMES

- Modelagem e Escultura
- Construções

BLOCO 2 — DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE SUPERFÍCIES

- Desenho
 - Desenho de expressão livre
 - Actividades gráficas sugeridas
- Pintura
 - Pintura de expressão livre
 - Actividades de pintura sugerida

BLOCO 3 — EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO

- Recorte, Colagem, Dobragem
- Tecelagem e costura
- Fotografia, Transferências e meios áudio-visuais
- Cartazes

Em todos eles existe uma pequena introdução que orienta teórica e pedagogicamente a abordagem plástica que se pretende. A estas introduções seguem-se sugestões de actividades lectivas a desenvolver para cada ano escolar.

Nos últimos quatro anos, as alterações preconizadas pelo Ministério da Educação relativamente às AECs, trouxeram alguma esperança relativamente a um maior desenvolvimento da Educação Artística no 1º CEB. As actividades extra curriculares e o

conceito de escola a tempo inteiro, salvaguardado no Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho, seriam em teoria uma mais-valia para o desenvolvimento da Educação Artística no 1º CEB. Em todo o caso isso não se verifica. Pelo Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008, que regulamenta as AECs, as únicas áreas obrigatórias são o Inglês e o Apoio ao Estudo. O ensino de outras línguas estrangeiras, as actividades físicas e desportivas, o ensino da música e o de outras expressões artísticas, assim como de outras possíveis actividades indicadas nos domínios identificados no despacho, são de carácter opcional, a gerir pelas autarquias em cooperação com as escolas, pelo que se verificam práticas muito diferenciadas no país, verificando-se situações muito problemáticas.

Oliveira (2007, p. 61) afirma que para que a criança se exprima livremente através de uma atitude estética, em muito contribui o domínio da Expressão Plástica, ainda que durante vários anos, a função educativa da Expressão Plástica ficasse reduzida ao desenvolvimento da destreza manual.

A mesma investigadora (ibid.) salienta também o facto desta área ser ainda encarada na nossa sociedade mais como uma forma de distração, do que uma área que possui uma importância determinante para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Acrescenta que se a sociedade não confere uma função social e educativa à expressão plástica, será extraordinariamente difícil sensibilizar os diferentes intervenientes no processo educativo para o seu contributo e relevância, sendo necessário acabar com a ideia de função meramente decorativa, desfazendo mitos e barreiras, para se construir uma nova mentalidade. Lowenfeld & Brittain (1997, p. 21) argumentam:

Toda a criança, independentemente do ponto onde se encontra em seu desenvolvimento, deve ser considerada, acima de tudo, como um indivíduo. A expressão procede da criança total e constitui um reflexo desta. Uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões (...).

A autenticidade da expressão e a criatividade são duas referências primordiais que o docente deve respeitar e estimular, pois como refere Silva (1989, citado por Oliveira, 2007, p. 62):

(...) o que mais importa é a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança (...)

Neste sentido, o entendimento da relevância da Expressão Plástica no desenvolvimento integral da criança é partilhado por diversos autores. Apesar desse reconhecimento verifica-se também uma consciência global da posição desvalorizada da Arte na Educação. Fontanel-Brassart e Rouquet (1977), Gardner e Grunbaum (cit. por Hargreaves, 2002), Francastel (1988, cit. por Alarcón, 2000), Castro (2000) e Hargreaves (2002), entre outros, consideram que o potencial educativo das Artes continua inexplorado, na medida em que frequentemente é reduzido a um meio de acesso a uma cultura tradicional, a uma arte centrada no passado como um meio de lazer, descontração e ocupação e tratada como aprendizagem de técnicas, pretexto para outras aprendizagens, uma soma de saberes compartimentados, entre outros aspectos.

2.5. Formação Artística do Professor Generalista

No Sistema Educacional Português, a formação contínua é regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 35) que designa a formação contínua como um direito para todos os docentes com o objectivo de contribuir para o complemento, aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais.

De acordo com a Lei de Bases da Educação Artística (Decreto-Lei nº 344/89) o ensino das expressões no 1º CEB é competência dos respectivos professores, levantando-se um problema a nível nacional que se prende com formação dos docentes, uma vez que nem sempre os professores têm formação apropriada para a operacionalização desejada das expressões no 1º ciclo. Assim, ao mesmo tempo que se responsabilizam pela Educação Artística, alguns docentes vêem-se coagidos a fazer complementos na sua formação.

Na opinião de Hargreaves (1998) as sociedades actuais encontram-se em processos de constante mudança que se reflectem na escola e nas exigências reclamadas aos professores. Nesta nova sociedade a escola, e, nomeadamente, o professor, são vistos como agentes de mudança. Segundo Delors (1996) uma das chaves de acesso ao século XXI é a educação permanente ao longo da vida. Espera-se desta forma, que a formação inicial e a formação contínua de professores tenham efeitos ao nível da construção de novos profissionalismos e profissões que permitam aos professores o desenvolvimento de competências para lidar com novas situações que as mudanças sociais têm gerado.

Neste sentido, a formação contínua apresenta-se como uma resposta às necessidades da escola e dos professores da sociedade actual. A formação contínua é uma modalidade de formação para os professores profissionalizados que se insere no âmbito da formação de adultos. Para Pires (1991) a formação contínua é a modalidade de formação para os professores que se encontram a exercer a sua profissão. Segundo este autor (ibid.) esta formação tem por objectivo apoiar os professores na adaptação às constantes mudanças operadas na sociedade e que têm repercussões na escola e no processo de ensino e aprendizagem. Estas mudanças verificam-se ao nível dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho que os professores vão enfrentando ao longo do seu ciclo de vida profissional. A preparação para acompanhar as mudanças favorece a melhoria das qualificações profissionais dos educadores e professores e, nesse sentido, contribui para a promoção profissional e pessoal.

Para André (2008) o professor generalista do 1º CEB desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos pelo que é essencial que, ao longo da sua formação inicial adquira conhecimentos sobre a natureza das linguagens artísticas e tenha a oportunidade de planificar e de experimentar metodologias. Assim, o professor é chamado a desempenhar uma complexidade de funções, adquirindo a sua actividade uma relevante importância social. Lancaster (1990) corrobora desta ideia ao afirmar que os professores deste grau de ensino assumem a importante tarefa de ensinar através do currículo, ajudando o aluno a alargar os seus quadros de referência, para que, os seus conceitos, como os da arte, se estendam para além das concepções limitadas correntes em muitos lares e comunidades envolventes.

A esse propósito o relatório da Unesco (1996, p. 136) sobre a educação para o século XXI recomenda aos governos “especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica” pois:

Se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.

Considerando a preparação profissional dos professores generalistas em Portugal, a possibilidade de eles serem coadjuvados por professores com especialização em determinadas áreas é essencial.

André (2008) refere que dada a natureza interdisciplinar das expressões artísticas, esta deve ser uma vertente essencial na formação dos docentes de todas as áreas disciplinares e ciclos de ensino. Ferreira (1999, p. 27) defende que a Educação Artística necessita de ser valorizada, estimulada e praticada, logo na formação inicial dos professores. Só deste modo, a sua inserção no currículo contemplará conhecimentos e práticas artísticas, sem qualquer tipo de constrangimentos.

André (ibid.) refere que na última década do século XX a formação começou a ser vista pelos professores como um meio de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional imprescindível para o seu desempenho, quer na sala de aula, quer no espaço da escola e da comunidade. Afirma ainda que a prática docente, deve desenvolver o pensamento divergente e o espírito crítico, para que estes façam uma reflexão crítica sobre o currículo. Quer ao nível da formação inicial quer da formação especializada, sendo indispensável perceber que a área de expressões artísticas pode ter funções distintas de acordo com diferentes intencionalidades. Deste modo, segundo a mesma autora (ibid.), é necessário uma reorganização do ensino superior no domínio da formação de professores, de forma a abrir novas perspectivas para o reforço da qualidade da formação.

Assim, para que a Educação Artística desempenhe um papel verdadeiramente importante no currículo escolar é necessário que os professores estejam receptivos e preparados, dispostos a transformar e inovar sistematicamente as suas práticas em função dos objectivos do seu país, das suas condições sociais, económicas e culturais (Bamford, ibid., p. 34). Para Hargreaves (1998) o professor é a última chave da mudança educativa e do aperfeiçoamento do ensino.

2.6 Sumário

Este capítulo apresentou a revisão da literatura relacionada com Educação Artística e em particular a sua relação com a interdisciplinaridade. O capítulo apresenta também diferentes perspectivas e justificações da sua importância como área curricular ao longo das últimas décadas em contextos diversos incluindo Portugal. É de realçar a crescente importância que é dada a esta área por diversos autores, assim como, a defesa de abordagens interdisciplinares no ensino das expressões no 1º CEB e a importância que o professor deste grau de ensino assume.

O estudo destas teorias constituiu um grande contributo para a compreensão da história e dos interesses que geram as concepções curriculares e a ter uma visão mais crítica do que se tem vindo a fazer neste âmbito e o que é necessário mudar.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo descreve as opções metodológicas adoptadas e o desenho desta investigação, a razão da escolha do método de investigação, suas vantagens e desvantagens, as características da amostra, selecção dos instrumentos de recolha de dados e considerações éticas tidas em conta durante a investigação.

3.1 Selecção da Metodologia de Investigação

Tendo por base o problema de investigação e as questões deste estudo a combinação do método quantitativo e qualitativo assumiu-se como a melhor opção, tratando-se assim de uma metodologia de investigação mista.

De acordo com Yin (2005) a selecção da metodologia deve ter em atenção três aspectos fundamentais: o tipo de questões em estudo; o grau de controlo que o investigador tem sobre os acontecimentos; e, por fim, se o objecto de estudo corresponde ou não a acontecimentos que ocorreram no momento do estudo.

Segundo Morais & Neves (2007) a utilização, em simultâneo, que se tem vindo a verificar de métodos qualitativos e quantitativos tem a ver com o reconhecimento que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões. Yin (ibid.) corrobora desta ideia ao referir que o recurso a diferentes fontes para recolha de dados num estudo de caso, permite considerar um leque mais variado de tópicos de análise e em simultâneo permite validar o mesmo fenómeno.

Creswell (2003) propõe seis designs diferentes dentro da metodologia mista, dos quais três são sequenciais e três concorrentes. Neste estudo em concreto optou-se por uma abordagem concorrente de triangulação, uma vez que, segundo Patton (2002), se caracteriza pelo uso de métodos qualitativos e quantitativos, para que assim se possam responder às limitações apresentadas. A recolha dos dados quer qualitativos quer quantitativos são efectuados numa mesma fase do estudo, onde a prioridade na aplicação é a mesma, podendo no entanto uma das metodologias ser favorecida. Na fase de interpretação da informação recolhida, é feita a junção de todos os dados, que poderão

conduzir a resultados convergentes, que irão reforçar o conhecimento decorrente do estudo, ou então a fundamentação para essa convergência. A escolha deste modelo, pretende confirmar ou validar resultados dentro do mesmo estudo.

Por outro lado, para Bodgan & Biklen (1994), a utilização simultânea dos dois tipos de metodologias, é francamente preocupante porque assentam em diferentes motivos, nomeadamente, nas características associadas a fenómenos humanos, interesse dos intervenientes, no contexto histórico da situação em estudo e na acção humana em contextos específicos. Shafer & Serlin (2004, citados por Morais e Neves, 2007) acrescentam que estes dois paradigmas são muitas vezes retratados como paradigmas distintos e incompatíveis.

O problema definido para este estudo implicou uma recolha de dados o mais pormenorizada possível, tendo sido fundamental recorrer à simultaneidade dos dois métodos (qualitativo e quantitativo), como já foi referido, devido às potencialidades de cada um para que se pudessem completar. Para compreender os fenómenos na óptica dos sujeitos, e iniciar a investigação cujo carácter é qualitativo com recurso à elaboração de inquéritos por questionários, cujo carácter é quantitativo, aplicado à amostra em estudo, para que através da informação recolhida, seja objecto de estatística.

3.2 Características do Estudo de Caso

A metodologia que melhor se adapta a esta investigação, para dar resposta às questões de investigação, é uma metodologia de estudo de caso, por se centrar unicamente em duas turmas do Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca e segundo Vale (2004) este método utiliza uma amostra criteriosa ou intencional, pois se queremos descobrir, compreender e adquirir conhecimento acerca de um determinado fenómeno, devemos seleccionar uma amostra para que assim se possa retirar o máximo possível da mesma. Segundo Merriam (1988, citada por Vale, 2007, p. 194) um estudo de caso é:

(...) uma descrição analítica, intensa, globalizante, e holística de um fenómeno limitado(...) que é efectuado para descobrir o que nele existe de essencial, único e característico.

Freixo (2010) corrobora desta ideia ao referir que este processo metodológico se baseia na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo. Na perspectiva de Yin

(ibid.) o estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Como refere Robson (1993, pp. 42-43):

(...) os estudos de caso são apropriados ao trabalho exploratório e o seu principal propósito é descobrir o que está a acontecer, revelar novos pontos de vista e levantar questões.

Na opinião de Bell (2008), o estudo de caso permite estudar de forma aprofundada um aspecto de um problema num curto espaço de tempo. A mesma autora (ibid.) refere que os instrumentos mais usados nesta abordagem são as entrevistas e a observação, no entanto, nenhum é rejeitado uma vez que eles devem ser seleccionados como os que melhor se adaptam ao estudo. (ibid.) Na opinião de Stake (1995, p. 448) os estudos de caso são:

(...) valiosos para aperfeiçoar a teoria e sugerir complexidades para outras investigações adicionais, assim como para ajudar a estabelecer os limites da própria generalização.

Isto significa que é desenvolvido em contexto natural e visando a compreensão de um fenómeno, podendo além de orientar estudos futuros, dar contributos importantes no esclarecimento de pormenores que passariam despercebidos noutros tipos de estudo. A mesma linha de pensamento segue Ponte (2006) ao referir que um estudo de caso, para além de conter um vasto carácter descritivo, pode ainda adquirir uma capacidade de análise de forma a auscultar as situações e comparar com outras já exploradas. Acrescenta ainda que o estudo de caso é uma forma de pesquisa que estuda algo reduzido de uma forma profunda.

Assim, neste estudo em particular e como já foi mencionado acima, a metodologia que melhor se adapta é o estudo de caso, já que tem como objectivo analisar de um modo profundo e detalhado, as aulas de Expressão Plástica e respectivas abordagens interdisciplinares de duas turmas do 1º CEB, do Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca.

3.2.1 Vantagens

Yin (2005) refere algumas vantagens do estudo de caso como método de investigação: analisa em profundidade um objecto; analisa situações em contexto real; utiliza várias fontes de dados; constitui uma estratégia preferida quando se quer responder às questões de “como” ou “porquê”. O mesmo autor (ibid.) acrescenta ainda que este método produz informação de fácil entendimento, relatando pormenores únicos da situação em estudo.

Para Bell (2008) outra das vantagens relaciona-se com o facto de ser indicado para investigadores isolados, bem como, responder a um determinado aspecto num curto espaço de tempo. A mesma autora (ibid., p. 23) refere que uma das principais vantagens é:

(...) permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação.

O Estudo de caso identifica, assim, os distintos modos interactivos em estudo, sobre uma unidade bem definida. Esta ideia é reforçada por Vale (2004) ao referir que um estudo de caso se baseia numa amostra criteriosa ou intencional e no qual não se pretende explicar outros estudos de caso, mas sim compreender o caso estudado. Para a mesma autora (ibid., p. 195) outra das vantagens deste modelo de investigação é o seu carácter heurístico porque além de iluminar a compreensão sobre o fenómeno do investigador também pode melhorar a compreensão do próprio leitor acerca do fenómeno estudado.

De acordo com Bell (ibid.) este método é principalmente indicado para investigadores isolados, uma vez que proporciona uma oportunidade para estudar de uma forma mais ou menos profunda um determinado aspecto, em pouco tempo.

Bassey (citado por Bell, 2008) refere que se um estudo de caso for implementado de forma sistemática e crítica, visando uma melhoria na educação, e a publicação dos dados significar um aumento do conhecimento, então pode ser considerado uma forma valiosa de investigação em educação.

3.2.2 Desvantagens

Na perspectiva de Yin (ibid.) as desvantagens deste método têm sobretudo a ver com a falta de objectividade, manipulação inconsciente dos dados e o facto de os resultados não serem generalizáveis.

Freixo (2010) também partilha da opinião que uma das limitações do estudo de caso é o facto de este não permitir a generalização dos resultados, isto é, um único caso nada diz sobre as suas semelhanças e diferenças com outros casos existentes.

Também de acordo com Bell (2008), os críticos deste modelo de investigação apontam, como uma das suas maiores limitações, o facto de não ser, geralmente, possível a generalização dos resultados alcançados. Apesar das suas limitações, o estudo de caso pode constituir um modelo de investigação indispensável em investigação em educação.

Segundo Bogdan & Biklen (citados por Yin, 2005) as limitações deste tipo de estudo relacionam-se com a falta de rigor, com a influência do observador no contexto e com a improbabilidade de generalizações.

3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Os dados resultam, na opinião de Graue & Walsh (2003), das interações do investigador no contexto onde a investigação está a ser desenvolvida, a partir das relações com os participantes e das suas interpretações, do que é importante para as questões de interesse. Assim, os dados despontam do contacto directo do investigador com o contexto.

Desta forma, para a realização desta investigação, centrada num estudo de caso, foi necessário recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados: os questionários aos alunos (anexo IV); três observações de actividades no âmbito da Expressão Plástica, a cada uma das turmas, ao longo de duas semanas; fotografia e vídeo para auxiliar as observações; a análise de documentação e as notas de campo usados e realizados durante as observações e nas conversas informais com as docentes.

Optou-se, assim, por combinar uma componente qualitativa e quantitativa. Patton (citado por Carmo & Ferreira, 1998), concorda que a junção de métodos qualitativos e quantitativos podem ser vantajosos, pois é possível obter uma investigação mais consistente, através da triangulação, o que permite ao investigador analisar a convergência dos resultados no estudo.

A escolha dos instrumentos a utilizar tem em conta a melhor forma de encontrar respostas para as questões de investigação. De acordo com Yin (ibid.), o recurso a diferentes métodos de recolha de dados é o mais apropriado ao estudo de caso, possibilitando uma maior fiabilidade dos resultados.

3.3.1 Questionários

De acordo com Bell (2008) o questionário equivale a uma técnica, que consegue recolher boa informação, sendo por isso, necessário, que o mesmo esteja bem formulado, forneça a informação necessária ao investigador, que seja aceite pelos sujeitos em estudo. Na opinião de Sampieri et al (ibid., p. 325), um questionário:

(...) consiste num conjunto de questões em relação a uma ou mais variáveis a serem medidas.

Oppenheim (citado por Bell, ibid., p. 117), menciona que é difícil planificar um bom inquérito, mesmo que as pessoas tenham uma capacidade de se exprimir com uma linguagem simples, acabam por ter dificuldades em formular um questionário, já que estes factores não são suficientes à sua concepção.

No entanto, e de acordo com Bell (ibid.), este instrumento constitui uma forma rápida e, relativamente barata de recolher informação, partindo do princípio, que os inquiridos responderão em conformidade com os objectivos da investigação.

Deste modo, e para esta investigação, a técnica do questionário foi utilizada como um instrumento essencial de pesquisa, tendo sido uma ferramenta crucial ao nível da recolha de dados no sentido de aferir as opiniões dos alunos desta amostra relativamente à Expressão Plástica. Antes de implementar o questionário (anexo IV), foi realizada uma revisão gráfica pormenorizada, de modo a garantir a sua adequação à faixa etária a que se destinavam, evitando erros ou induções nas respostas dos inquiridos e garantir a sua credibilidade.

3.3.2 Observação

Na opinião de Sprandley (1979, p. 32) a observação permite ao investigador *ouvir as pessoas e observá-las nos seus ambientes naturais*. Para obter informações, neste caso específico, enquanto as crianças desenvolviam a sua expressão plástica, servi-me desta técnica. Para Sampieri et al (ibid., p. 383) a observação qualitativa *é uma técnica de coleta de dados que tem como objectivos explorar e descrever ambientes*.

Evertson & Grenn (citado por Lessard-Hébert et al, 2005) corroboram da mesma ideia ao referirem que observação envolve um conjunto de utensílios com o objectivo de recolher dados. A observação que considere mais adequada para este estudo foi a não participante ou directa como denomina Yin (2005), ou seja, aquela que tenta não se imiscuir na rotina já existente no contexto, que não é intrusiva e não interfere com a acção (Robson, 1993), uma vez que a minha função se prendeu apenas em observar e registar os dados no Diário da Investigadora.

O facto de não ter optado pela observação participante tem a ver com o facto de não desempenhar a função de professor, e ao mesmo tempo poder registar em profundidade os dados (Bell, *ibid.*), pois seria, imensamente solicitada, pelo facto de ser professora das duas turmas nas AECs. Mesmo assim os alunos tentaram abordar-me várias vezes ao longo das observações, sobretudo nas primeiras.

Lincoln e Guba (citados por Vale, 2004) salientam que as observações maximizam a habilidade do investigador para apreender motivos, interesses, preocupações, costumes e outros, permitindo capturar o fenómeno nos seus próprios termos e apreender a sua cultura no ambiente natural. Segundo Vale (2008, p. 181) uma das vantagens da observação tem a ver com o facto de que o que é observado não é geralmente controlado pelo investigador, pois é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, já que é possível comparar aquilo que diz e faz na realidade. Este instrumento permitiu, assim, registar em tempo real as interações na sala de aula e analisá-las posteriormente.

3.3.3 Notas de Campo e Diário da Investigadora

As notas de campo permitem anotar com rapidez aspectos da acção ocorridos no momento da pesquisa. Segundo Lessard-Herbert et al (2005) este tipo de recolha de dados possibilitam a descrição pormenorizada do que foi visto, ouvido e vivenciado pelo investigador, num referido período de tempo, assim como a descoberta do contexto, a anotação de particularidades que os registos tecnológicos não captam, e que poderão ser utilizadas em descrições e argumentações. Para Bogdan & Biklen (1994) a reflexão pessoal, os sentimentos, as impressões e os conceitos, são outra vantagem das notas de campo. Os mesmos autores (*ibid.*, p. 150) referem que as notas de campo são:

(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Na perspectiva dos mesmos autores (ibid.) o objectivo das notas de campo é captar imagens através de palavras. Assim, a utilização deste instrumento foi uma mais-valia para a investigação, como refere Zabalza (citado por Moura, 2003, p. 23), constituindo algo essencial à prática reflexiva. Assim sendo, os comentários que foram considerados pertinentes para a investigação foram registados e datados, já que, como refere Moura (2003) isso ajuda a recordar e a entender o contexto, o ambiente e a acção. Foram, assim, usadas em todo o processo, possibilitando preparar a investigação e anotar objectivamente as particularidades dos espaços e seus intervenientes.

3.3.4 Análise documental

Nesta investigação foram analisadas as Orientações e Programas Curriculares emanados do Ministério da Educação, orientações do Agrupamento registadas no Projecto Educativo, assim como planificações anuais. Estes documentos, como refere Johnson, citado por Bell (2008, p. 101) revelaram-se

Uma fonte de dados extremamente importantes, ajudando a estruturar a recolha de dados e fundamentaram as entrevistas.

3.3.5 Fotografia e Vídeo

Os registos visuais utilizados foram a fotografia e o vídeo, meios que tiveram como finalidade a recolha e o registo de informação essencial à análise dos dados. Para Lessard-Hébert et al (2005) a fotografia e o vídeo enquadram-se na categoria tecnológica e permitem obter um registo objectivo real.

A fotografia foi utilizada essencialmente para registar o espaço sala de aula e as várias fases da actividade. A imagem fixa da fotografia permite observar pormenores que poderão passar despercebidos às notas de campo ou à imagem móvel do vídeo. Bogdan & Biklen (1994, p. 189) reiteram esta ideia ao chamarem à atenção para a importância da fotografia ao referirem que esta permite lembrar e estudar pormenores que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir. Acerca das filmagens os mesmos autores (ibid., p. 192) advogam que: *os pequenos detalhes podem não ter uma*

boa resolução e ficarem indecifráveis. Assim o registo em vídeo surgiu como uma forma de complementar as observações.

3.4 Plano de Acção

O estudo decorreu em várias fases após aprovação inicial da viabilidade e implementação da investigação. A distribuição das diferentes fases relacionadas com o estudo decorreu durante, sensivelmente, seis meses, desde Setembro até ao mês de Fevereiro de 2011. A calendarização das fases bem como os instrumentos de recolha de dados encontram-se organizados na seguinte tabela:

Tabela 2 - Calendarização da Investigação

Actividades	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev
Revisão da Literatura	x	x	x			
Elaboração dos Questionário e Entrevistas			x			
Aplicação dos Questionários e Entrevistas				x	x	
Observação de Aulas				x		
Tratamento/Análise dos Dados				x	x	
Entrega						x

3.4.1 Localização da Investigação

A investigação será desenvolvida no Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios, uma vez que lecciono Actividade Artística no âmbito das AECs neste Agrupamento desde 2007. O Agrupamento engloba na totalidade 1424 alunos (Projecto Educativo, 2008/2012, p. 6).

Este agrupamento foi criado no ano lectivo 2003/04, incluindo toda a educação Pré-Escolar, todo o 1.º CEB e a Escola Básica Integrada de Diogo Bernardes. Tendo no ano lectivo 2007/08, passado a contar também com o Ensino Secundário, após a inclusão da Escola Secundária de Ponte da Barca (Projecto Educativo, 2008/2012, p. 5).

O concelho de Ponte da Barca, onde se insere este agrupamento, caracteriza-se por um povoamento bastante disperso, que tem uma forte componente agrícola e artesanal. Nas décadas de 60 e 70, o surto migratório registado, determinou o progressivo despovoamento

deste concelho, nomeadamente do seu interior, assim como o envelhecimento da população. A agricultura e a pastorícia continuam a ocupar a grande percentagem da população activa, ficando os sectores secundário e terciário com uma percentagem de ocupação inferior, embora tenham vindo a registar crescimento (Projecto Educativo, 2008/2012, p. 4).

3.4.2 Definição e constituição da amostra

Freixo (2010, p. 182) salienta que:

Uma amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada.

A opção por este Agrupamento, justifica-se pelo facto de desde 2007 estar a leccionar neste agrupamento e constatar que existem poucas práticas ao nível da Expressão Plástica nas salas de aula, concretamente através de abordagens interdisciplinares. A selecção das turmas do 3º e 4º ano do Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios como amostra, tem a ver com o facto de ter já trabalhado com ambas as professoras titulares em anos lectivos anteriores e uma das quais colaborou comigo no Projecto desenvolvido no âmbito de Práticas Performativas II deste Mestrado.

3.5 Análise de Dados

Os vários autores defensores da investigação qualitativa referem que a recolha de dados deve ser minuciosa e completa, e a sua análise, metódica e sistemática. A análise de dados começou pela leitura das notas de campo retiradas quer a partir das conversas informais com as docentes quer dos registos efectuados nas observações, da análise documental e tratamento estatístico de questionários. A visualização do registo audiovisual organizado por datas e turmas, também foi contemplada nesta análise. A esta organização em suporte informático dos dados, Bogdan & Biklen (1994, p. 232), denomina como manipulação mecânica dos dados, referindo-o como necessária, para uma leitura organizada e eficaz, tornando *manejável algo de potencialmente complexo*. Esta organização permitiu uma descrição de todos os dados obtidos e uma compreensão da relevância dada às abordagens interdisciplinares através da Expressão Plástica no 1º CEB.

Por último foi realizada a análise dos dados apoiada na revisão da literatura denominada por interpretação (Lessard-Hébert *et al*, 2005), baseada nas categorias de codificação defendida por Bogdan & Biklen (1994).

3.5.1 Triangulação

A triangulação dos dados, permite utilizar diferentes fontes para a obtenção de evidências. Segundo a perspectiva de Cohen & Manion (2002, p. 331) o

(...) uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano é chamado de triangulação.

O recurso à triangulação, é para Stake (1995), indispensável, uma vez que permite aumentar a credibilidade das interpretações que o investigador faz. Neste estudo, decidiu-se por uma triangulação de dados onde as informações recolhidas foram analisadas possibilitando o cruzamento de pontos de vista, evitando, conclusões tendenciosas. Além disso, compreendeu-se que para uma correcta triangulação se, deve utilizar também mais do que um tipo ou técnica de observação, que como afirma Graue (2003, p.128), fazendo uso de métodos diversos pois isso é fundamental para a recolha de dados.

3.6 Considerações Éticas

A ética está relacionada com a honestidade e a confidencialidade e como referem Graue & Walsh (2003, p. 76):

A atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos.

Tendo em conta que os resultados do estudo podem contribuir para um maior conhecimento do tema estudado, não deixa de ser importante observar alguns procedimentos referidos por Tuckman (2005) de ordem ética, que incluem, o direito à privacidade; o direito ao anonimato; o direito à confidencialidade dos dados pessoais e o direito a uma investigação responsável que não prejudique os participantes no estudo. Foram contempladas questões éticas relacionadas com a comunicação, o acordo mútuo, a confidencialidade, a autorização, o respeito, a informação dos resultados obtidos,

relativamente às pessoas envolvidas no estudo. No final foram realizados agradecimentos a todas as pessoas envolvidas directa e indirectamente.

Para a recolha de dados através dos diferentes instrumentos foram realizados pedidos de autorização: Pedido de autorização ao Director do Agrupamento, para a realização do estudo (Anexo I); Pedido de autorização aos encarregados de educação, para recolha de imagens do seu educando (Anexo II); esclarecimento de todos os intervenientes, dos objectivos do estudo (Anexo III).

3.7 Sumário

Este capítulo descreve as razões inerentes à selecção de metodologia adoptada neste estudo, apresenta as características do método escolhido e os instrumentos de recolha de dados adoptados. Por fim aborda as questões éticas consideradas ao longo do Estudo.

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.0 Introdução e Objectivos

Este capítulo descreve todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e está dividido em duas partes: (i) dados recolhidos através das observações realizadas nas salas de aulas das turmas que constituem a amostra deste estudo; (ii) resultados dos questionários realizados aos alunos.

4.1 Descrição do Estudo de Caso

A investigação desenvolveu-se no ano lectivo 2010/2011, no centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios, situado na freguesia de Entre-Ambos-os-Rios. Nesta localidade, o dinamismo rural está bem patente, sendo a agricultura ainda um factor económico e familiar relevante. As cidades mais próximas são Viana do Castelo e Braga que distanciam aproximadamente 50 km. Na vila, assim como nas aldeias circundantes, as manifestações culturais são predominantemente as romarias populares.

O centro escolar funciona num edifício dimensionado para albergar duas turmas no pré-escolar e de oito turmas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Criado de raiz em 2010, comporta cozinha, refeitório, biblioteca, sala multiusos, sala de actividades e gabinete de psicologia e primeiros socorros. Os equipamentos complementares do Centro Escolar incluem o campo de jogos polidesportivo ao ar livre, o parque infantil, a horta pedagógica e o Pavilhão Gimnodesportivo (Diário do Minho, 24 de Outubro de 2010).



Fig. 1 - Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios

Foram escolhidas duas turmas pois são turmas onde lecciono Actividade Artística no âmbito das AECs. Por outro lado, também já trabalhei com ambas as docentes no ano lectivo anterior, tendo desenvolvido o projecto “Dança na Escola” do curso de Mestrado.

A turma T1 é uma turma de terceiro ano, composta por doze alunos (n=12), seis rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Tem como professora titular de turma, uma docente com as seguintes qualificações académicas: Bacharelato em “Professores do 1º ciclo do Ensino Básico” e Licenciatura em “Português/História e Ciências Sociais”, e treze anos de tempo de docência no 1º Ciclo.

A Turma T2 é uma turma de quarto ano, composta por dezoito alunos (n=18), seis raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os oito e dez anos. Tem como professora titular de turma, uma docente com as seguintes qualificações académicas: frequentou o Magistério Primário e realizou um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializado) em Tecnologias de Informação e Comunicação, com a finalidade de obter a licenciatura como grau académico. Tem trinta e um anos de tempo de serviço.

As salas de aula das duas turmas são idênticas, uma vez que fazem parte do mesmo edifício. Numa das paredes existe a porta de entrada, uma banca, um lavatório e dois armários. O lado paralelo a este é composto apenas por janelas. Outra parede é composta pelo quadro e pelo quadro interactivo. Na parede oposta a esta não existe qualquer expositor.

4.2 Descrição das aulas observadas

Foram observadas três aulas em cada uma das turmas. As docentes questionaram se numa dessas observações poderiam fazer uma actividade em conjunto, uma vez que já estava programado, solicitação esta que foi aceite. Assim, as duas primeiras aulas descritas correspondem à 1ª e 2ª aula da turma do 3º ano (T1). As aulas seguintes correspondem à 1ª e 3ª da turma do 4º ano (T2) e a última é uma aula em que as duas turmas (T1 e T2) se juntaram e fizeram a actividade em conjunto.

Turma do 3º ano

Aula nº 1

Data	7 de Dezembro 2010, das 14h30 às 15h30.
Duração	1 hora
Professora	TA
Turma	3º ano
Actividade	Construção de um Presépio
Conteúdos	Construções tridimensionais: volume; recorte; colagem.

A observação iniciou-se às 14h30. Os alunos já se encontravam na sala de aula uma vez que o bloco da tarde inicia às 13h30. Na sala de aula, as mesas estavam dispostas em “U”, porém além destas estão três mesas agrupadas ao lado e foi nestas mesas que se desenvolveu toda a actividade de construção do presépio. As paredes da sala estavam pouco preenchidas. Apenas numa das paredes estavam afixados desenhos alusivos ao Halloween. Na porta encontrava-se um cartaz em cartolina com as regras de comportamento e ao lado uma folha A4 com a seguinte informação: “É proibido dizer: Não sei...Não consigo... Não sou capaz...”. Os vidros das janelas encontravam-se decorados com estrelas elaboradas com jornal a partir do recorte, dobragem e colagem. Podiam ainda ver-se dois mobiles com imagens alusivas ao Natal, elaborados com arame e revestidos com papel. Nos armários podiam ver-se afixados trabalhos de colagens com elementos naturais. A sala tinha ainda um arranjo ao lado do quadro, pousado no chão, feito de pequenos ramos de árvores e pinhas pequeninas pintados com tinta de água em várias cores. Esta sala de aula não dispõe de qualquer expositor.

A professora não mostrou nenhum plano de aula e iniciou as actividades fazendo referência aos vários materiais que se encontravam em cima das mesas (garrafas de iogurtes, rolos de papel higiénico, esferovite, papel autocolante e crepe de várias cores, tintas, cola, tesouras, rafia, revistas e jornais). A recolha do material foi feita anteriormente pelos alunos e pela professora, para que nesta aula tivessem todo o material necessário. A professora deu a possibilidade a todos os alunos de tocarem nos vários materiais. Percebeu-se que os alunos já estavam habituados a trabalhar a Expressão Plástica à volta destas mesas. Seguidamente perguntou:

“Será que com estes materiais conseguimos fazer um presépio?” (Diário da investigadora, 2010)

Todos os alunos responderam que sim e mostraram ansiedade por começarem a actividade. A professora perguntou então quais as personagens que faziam parte do presépio, pergunta à qual os alunos foram respondendo e ao mesmo tempo iam contando as personagens que teriam que fazer. Decidiram, então em conjunto, construir doze (Nª Senhora, São José, Menino Jesus, vaca, burro, pastor, ovelha, gruta, manjedoura e reis magos), pois a turma também é constituída por doze alunos e dessa forma todos teriam uma tarefa para realizar. Ao enumerar os vários elementos do presépio a professora fez a ligação com o Estudo do Meio, perguntando quais eram os seres vivos e não vivos do presépio. Seguidamente, solicitou aos alunos que classificassem morfologicamente as palavras associadas ao presépio. Os alunos respondiam às questões mas mostravam alguma ansiedade em iniciar a construção das suas personagens e experimentaram materiais e técnicas de construção.

Antes dos alunos começarem a construir as suas personagens a professora perguntou:

De que material é feito isto? o que é isto? (apontando para uma garrafa de plástico que fora um iogurte) (Diário da Investigadora, 2010)

Os alunos primeiro respondiam iogurte mas depois um aluno (AG) disse que era plástico. Depois das personagens terem já sido distribuídas por cada aluno, a professora disse:

A Marina vai fazer o burro. (Diário da Investigadora, 2010)

A aluna disse que não era capaz. Então AH apontou para um cartaz na sala de aula que dizia: “É proibido dizer: Não sei...Não consigo... Não sou capaz...” e isso provocou um comentário imediato por parte de um outro aluno (AA):

Oh professora tinha que pôr isso logo hoje! (Diário da Investigadora, 2010)

Quando já todos tinham tarefa para cumprir a professora percebeu que o aluno AE que teria de construir a gruta se encontrava um pouco confuso a olhar para todos os materiais da mesa e foi nesse momento que a professora questionou a turma toda:

Como sugerem que se faça a gruta? (Diário da Investigadora, 2010)

Todos verificaram novamente os materiais de que dispunham e um dos alunos respondeu que só poderia ser com a esferovite que tinham na mesa. A professora concordou e explicou que aquela esferovite tinha sido protecção de um retroprojector que veio para a escola e agora o iriam reaproveitar.

De pé, à volta das mesas, os alunos começaram a construir as suas doze personagens depois da professora perguntar se quem ia fazer as pessoas já sabia o que ia precisar. Todos foram enumerando os materiais que precisavam para a consecução desta tarefa (garrafas de plástico, papel, tintas, etc.), um dos alunos (AL) queixava-se que faltava material e dizia para a professora que devia ter trazido mais. Corrigiam-se uns aos outros relativamente ao nome dos materiais, mais concretamente dos diferentes tipos de papel que tinham ao seu dispor.

A professora ao longo da actividade teve a preocupação de abordar os conteúdos de outras áreas curriculares, tais como a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio como contemplando também a Matemática quando uma aluna (AE) precisou de medir a gruta para o presépio. A aluna tinha que medir a base para a gruta de forma a que todas as personagens coubessem dentro e não sabia como pois, segundo a mesma, a régua que tinha era pequena. A professora, deparando-se com esta dificuldade, chamou a atenção de todos para ajudarem a colega, dizendo que mesmo com a régua pequena conseguia fazê-lo e pediu sugestões. Um aluno respondeu que teria que medir e ir somando as várias medidas. A aluna mediu com uma régua, foi colocando as medidas no quadro e no final fez a soma e calculou a área necessária para a base da gruta e com a ajuda da professora recortou a base com as medidas correctas.

Os alunos iam sendo obrigados a dominar uma série de operações elementares para transformar os simples frascos de iogurte, adaptando outros materiais, recortando e colando para construírem as formas que lhes tinham sido distribuídas. Tratava-se de um projecto turma, onde se explorava a noção de volume. O objectivo da aula estava a ser alcançado pois os alunos evidenciavam os conhecimentos adquiridos, aperfeiçoando a destreza e habilidades manuais.



Fig. 2 - Alunos a executarem o presépio

Todos os alunos estavam empenhados na actividade, demonstrando verdadeira exploração e descoberta. Todos participavam com interesse e autonomia na actividade. Discutiam entre si as possíveis formas de construir as personagens, dando sugestões uns aos outros. Durante toda a aula as conversas dos alunos giraram à volta da actividade. A professora deu poucas indicações aos alunos, deixando-os criar livremente. Quando o primeiro aluno (AK) terminou o seu pastor, outra aluna disse:

Eiii que fixe... (AA)

Esta expressão da aluna sintetizou o sentimento de todos alunos em relação a toda a actividade que desenvolveram. Apesar de quase todos os alunos terem terminado a tarefa que lhes foi solicitada, não foi possível, nesta aula, terminarem a actividade. Assim, a construção do presépio não ficou concluída nesta sessão e continuaram a actividade no dia seguinte. Posteriormente a professora mostrou o resultado final da actividade observada.

A professora optou claramente por construções que implicaram acções diversas tais como atar, colar, agramar os elementos para a construção das doze personagens. Estas acções resultaram na concretização da ideia proposta aos alunos – criação do presépio, usando materiais reciclados. A presença dos materiais previamente recolhidos por todos, que sugeriu as construções que os alunos fizeram.



Fig. 3 - Presépio Concluído

Aula nº 2

Data	9 de Dezembro 2010, das 14h30 às 15h30.
Duração	1 hora
Professora	TA
Turma	3º ano
Actividade	Construção de uma Árvore de Natal
Conteúdos	Construções tridimensionais: volume e colagem.

Não havendo alteração da disposição da sala nem alterações na decoração da mesma a actividade iniciou-se novamente com todos os alunos à volta das mesas agrupadas sobre a qual estavam inúmeros rolos de papel higiénico, cola, agrafos, esferovite e tintas. A professora iniciou a actividade dizendo que:

Com os rolos do papel higiénico vamos fazer grupos de oito, juntar oito a oito. Sabem para quê? Para fazermos a árvore de Natal. (Diário da Investigadora, 2010)

Disse ainda que depois de colarem os vários rolos e montarem com estes a árvore ainda a teriam que pintar. Quando a professora disse isto um aluno perguntou:

De que cor? (Diário da Investigadora, 2010)

A professora respondeu que a árvore que simboliza o Natal é o pinheiro, árvore de folha persistente e por isso verde o ano todo. Explicou que havia árvores de folha caduca, com

folhas que mudam de cor e acabam por cair. Introduziu assim o Estudo do Meio nesta aula. Acrescentando a seguir:

Sabem o que vamos fazer também com os rolos? Vamos aprender a tabuada do oito. (Diário da Investigadora, 2010)

A professora, propositadamente pediu que fizessem grupos de oito rolos para explorar a tabuada que ainda não tinha ensinado. Um a um foram dizendo a tabuada socorrendo-se dos rolos para contar de oito em oito quando tinham dúvidas. Todos os alunos seguiram com muita atenção e participaram. No final todos iam ao quadro escrever a tabuada. Ao utilizarem os rolos para contar a professora dizia aos alunos:

Onde está a matemática? Está em todo o lado a matemática. (Diário da Investigadora, 2010)

Um aluno queixava-se que não tinha aprendido ainda a tabuada para responder, ao que a professora lhe disse novamente que estavam a aprendê-la naquele momento, porque a matemática estava em todo o lado e podia-se aprender matemática fazendo várias actividades e repetia:

Com estes rolos de papel higiénico vamos todos aprender a tabuada do oito. (Diário da Investigadora, 2010)



Fig. 4 - Alunos a executarem a Árvore de Natal

De seguida, com base nos rolos, a professora lembrou as noções relacionadas com sólidos geométricos. Começou por perguntar com que sólido se parecia o rolo de papel higiénico. Todos os alunos responderam que era com o cilindro e enunciaram as características do mesmo. De seguida a professora mostrou outros exemplos de sólidos em plástico comprados pela mesma e que se encontravam na sala de aula. Reforçou a diferença entre figuras geométricas e sólidos geométricos, ou seja lembrou a noção de forma e associou-a ao plano e ao volume.

A partir desta actividade a docente explorou imensamente a tabuada pois dedicou trinta minutos dos sessenta disponíveis para a aula. A Expressão Plástica limitou-se à colagem dos rolos, ou seja, a uma mera actividade técnica, não gerindo o tempo em função dos conteúdos da Expressão Plástica que estavam previstos. Nesta aula a professora foi clara e objectiva nos conteúdos abordados recorrendo a uma estratégia interdisciplinar.

Não se verificaram correcções por parte da professora relativamente à postura dos alunos. Nesta aula os alunos trabalharam mais individualmente, sem discutir ideias entre si sobre a tarefa que desempenhavam. Enquanto a professora insistia na tabuada os alunos iam brincando com os rolos, mas sempre atentos às questões da tabuada, para que quando chegasse a sua vez de responder soubessem a resposta.

Importante salientar que nesta actividade a turma contou com a ajuda de uma auxiliar, que esteve durante toda a aula na sala, a dedicar-se à construção da base para a árvore de Natal feita a partir de esferovite.

Faltavam dez minutos para o toque de saída quando a professora solicitou aos alunos que se colocassem em fila e colassem o seu conjunto de rolos na base da árvore construída pela auxiliar. Todos os alunos colocaram os seus rolos, mas quando tocou faltavam ainda bastantes rolos para a finalização de toda a árvore, assim como a pintura da mesma e respectiva decoração. A professora alertou os alunos que pelo facto de não terem ainda concluído a árvore, teriam oportunidade de fazê-lo no dia seguinte, mas antes de saírem para o intervalo tinham que fazer ainda o registo da tabuada do oito no caderno de Matemática. Nenhum aluno se mostrou contrariado por não sair logo para o intervalo e todos procederam ao que a professora solicitou.

Os alunos participaram com entusiasmo e empenho mostrando enorme interesse na execução da actividade sem distrações ou brincadeiras com os colegas. Assim como na primeira aula observada, não foi possível ver o resultado final desta actividade interdisciplinar. Foi possível no entanto fotografar a Árvore de Natal concluída e já no palco da escola como decoração para a Festa de Natal.



Fig. 5 - Árvore de Natal concluída

A colocação da árvore e presépio no espaço reservado à Festa de natal permitiu aos alunos entenderem a importância da sua participação na organização de espaços, na transformação e criação de objectos. Isso contribui para o desenvolvimento da sua sensibilidade artística e compreensão do papel das actividades de natureza artística na sociedade.

Turma do 4º ano

Aula nº 1

Data	9 de Dezembro 2010, das 13h30 às 14h30
Duração	1 hora
Professora	TB
Turma	3º ano
Actividade	Construção de elementos decorativos para a Árvore de Natal
Conteúdos	Sólidos geométricos e figuras geométricas

As mesas estavam organizadas em três grupos, o que não é habitual pois costumam estar em forma de “U”. Na sala de aula podia verificar-se um cartaz alusivo ao Outono, por cima do lavatório, com pinturas e colagens de elementos naturais, dois mobiles em arame forrados a papel com Pai Natais construídos pelos alunos. Nos vidros estavam coladas estrelas realizadas a partir do recorte, colagem, dobragem e pintura com spray. Também nos vidros e nas portas estavam expostos recortes de imagens alusivas ao Natal em diferentes tipos de material (papel autocolante, papel celofane, cartolinas, ...) alusivas à época festiva. Por cima dos armários encontravam-se sólidos geométricos em papel.

A professora não mostrou o plano de aula e iniciou a aula explicando aos alunos que iriam realizar decorações a partir do uso de formas geométricas, concretamente círculos. Essas decorações iriam ser utilizadas na árvore de Natal e para isso iriam aproveitar restos de cartolinas, salientando o facto de não se dever desperdiçar material. O material utilizado foi então: o compasso, as cartolinas, a tesoura, o lápis, agulha e linhas.

Depois de informar aos alunos o material necessário para a actividade, explicou que o uso do compasso era essencial para traçarem uma circunferência de 8cm de diâmetro, que depois de recortada daria origem ao círculo pretendido e perguntou-lhes:

Já sabem distinguir círculo de circunferência? (Diário da Investigadora, 2010)

Uma aluna respondeu que sim, mas a professora recordou este conteúdo aos alunos:

A circunferência refere-se à linha imaginária que mede o comprimento de um círculo, não tem área....a linha que vocês vão traçar com o compasso. Círculo já tem área, é um objecto...depois de recortarem a circunferência que vão traçar vão obter um círculo. (Diário da Investigadora, 2010)

A professora recorreu a sólidos construídos pelos alunos em papel que se encontravam na sala de aula, em cima dos armários, para fazer referência às figuras e sólidos geométricos, destacando as diferenças entre elas e suas características. Os alunos seguiam atentos e respondiam às várias questões que a docente colocava.

De seguida a professora distribuiu quatro quadrados de cartolinas de cores diferentes a cada aluno e num deles desenharam então a circunferência, recortaram e utilizaram este primeiro círculo como molde para fazer outros círculos nas restantes cartolinas. Enquanto os alunos recortavam, a professora passava pelos lugares e dizia-lhes

que não necessitavam falar, pois ela os iria esclarecendo e garantindo que tudo ficasse correcto e disse-lhes:

Temos que ser perfeitos. (Diário da Investigadora, 2010)

Preocupados em ser perfeitos na consecução desta tarefa, à medida que iam acabando alguns alunos (BB, BE, BO, BQ) iam solicitando a atenção da professora:

Professora...assim? (Diário da Investigadora, 2010)

Com todos os círculos já terminados a professora explicou que tinham de dobrar ao meio os quatro círculos para depois fazer recortes nos mesmos e encaixá-los de forma a criar bolas. Na explicação denotou-se alguma ansiedade na professora, tendo proferido:

Até eu já estou confusa! (Diário da Investigadora, 2010)

Ultrapassando esta ansiedade inicial explicou passa a passo, sugerindo aos alunos que fizessem ao mesmo tempo que ela:

Dobram todos os círculos ao meio. De seguida fazem um recorte na marca da dobra até ao meio e repetem este processo nos restantes. (Diário da Investigadora, 2010)

Nesta fase os alunos sentiram algumas dificuldades na execução técnica da dobragem e do recorte do papel, pois ou faziam os recortes mal ou depois não sabiam como encaixar os vários círculos. Devido às dificuldades sentidas pelos alunos, a professora foi-se deslocando pelas diferentes mesas para os auxiliar e ia dizendo que se tivessem dúvidas não arriscassem mas que esperassem que ela ajudaria todos para que nada corresse mal.

Enquanto a professora se deslocava pela sala, alguns alunos aproveitaram para iniciar brincadeiras com os colegas e perante algum barulho que se fez sentir na sala a professora lembrou-os que não conseguia trabalhar com barulho.

Apesar das dificuldades sentidas por alguns elementos da turma, com o auxílio da professora e de alguns colegas que iam terminando, toda a turma conseguiu terminar esta fase da tarefa, uns com maior perfeição que outros. Faltava ainda juntar com um cordel os

vários círculos de forma a não se desmontar, mas apenas alguns alunos (BA, BB, BF, BN, BO, BQ) concluíram toda a actividade. Descrevo de seguida a técnica passo a passo:

- 1 - Desenharam um círculo, usando o compasso.
- 2 – Desenharam mais três círculos iguais noutras cartolinas de cores diferentes.
- 3 - Cortaram as cartolinas de maneira a obterem quatro círculos de cores diferentes.
- 4 – Fizeram um corte nos quatro círculos, do centro até uma das extremidades (cortando um raio do círculo).
- 5 - Encaixaram os quatro círculos uns nos outros, de modo a ganharem uma forma tridimensional (os círculos parecem uma bola). Reforçaram a união com um pingo de cola no encaixe.
- 6 - Com o furador, fizeram um buraco numa das extremidades da bola.
- 7 - Cortaram o cordel.
- 8 - Passaram o cordel pelo buraco e ficou pronto a pendurar!



Fig. 6 - Alunos a executarem elementos decorativos

A professora mostrou bastante clareza na comunicação e disponibilizou-se pouco tempo para o debate de ideias. Demonstrou capacidade na resolução de imprevistos, como arranjar material para alguns alunos, tais como tesouras, pois tem na sala sempre material de reserva para esses casos. Apesar de ter organizado os alunos em grupo, as actividades

desenvolvidas foram individuais e não se verificaram troca de ideias entre os alunos, seguindo estes apenas as instruções dadas pela professora.

Nesta sessão a professora teve a preocupação de ligar a Expressão Plástica (construções ligando elementos, recorte e dobragem) à Matemática (comparar e identificar figuras e sólidos geométricos e desenhar com o compasso).

Não colocando logo os elementos decorativos na árvore como era intenção, já que não estavam todos terminados, a professora decorou os vidros da sala com os mesmos, como se pode verificar na Figura 7.



Fig. 7 - Elementos decorativos concluídos

Aula nº 2

Data	13 de Dezembro 2010, das 14h às 14h50
Duração	50 minutos
Professora	TB
Turma	3º ano
Actividade	Realização de Postais de Natal
Conteúdos	Comunicação; Desenho; Simbologia.

Nesta aula as mesas continuavam dispostas da mesma forma, em três grupos. A decoração da sala era praticamente a mesma da aula anterior pois apenas tinham sido

acrescentados nos vidros os elementos decorativos realizados na aula descrita anteriormente. A professora iniciou com o pequeno diálogo acerca do papel que tinham reciclado na aula anterior (essa aula será descrita no final, uma vez que foi uma aula em que as duas turmas participaram na actividade), mostrando o papel já seco e dizendo:

Vêem? Fizemos papel novo! (Professora TB)

De seguida, referiu as tarefas que deveriam fazer: teriam de criar convites com o papel reciclado e como não chegava para todos os meninos da escola, iriam também realizar postais de Natal com cartolinas caneladas. Referiu que a intenção dos postais era enviar mensagens de Natal aos amigos ou familiares. Neste momento a professora provocou um pequeno diálogo sobre a simbologia do Natal. Falaram sobre o verdadeiro significado das celebrações do Natal e os alunos explicaram que era a celebração do nascimento de Jesus, falando também sobre todos os usos e costumes que se foram associando a esta festa ao longo dos tempos.

A professora chamou a atenção para o material que iriam precisar (tesouras, lápis de cor, cola, caderno, cartolinas e lápis) para a realização do postal de Natal. Nem todos os alunos tinham lápis, mas a professora mais uma vez, facultou aos alunos que não tinham. Distribuiu uma folha com a imagem de uma prenda e explicou à turma que teriam que pintar a lápis de cor, posteriormente recortar para depois colar no postal. Começaram, então, por pintar essa imagem alusiva ao Natal, mas antes de começarem a pintar a docente alertou para pintarem com muito cuidado e sempre na mesma direcção.

Pintem devagarinho e bem, sempre na mesma direcção já sabem. (Diário da Investigadora, 2010)

Depois recortaram e colaram a imagem num postal, em papel canelado, previamente recortado e dobrado pela docente. Enquanto os alunos pintavam, a professora deslocava-se pela sala corrigindo a execução técnica da pintura.

O passo seguinte consistiu na criação de uma mensagem para o postal de Natal, no caderno de Língua Portuguesa que posteriormente foi escrita no interior do postal, após correcção da professora. Quando começaram a escrever, a professora alertou para a execução da caligrafia, dizendo: *Vão escrever a mensagem com a letra....* E foi interrompida pelos alunos que se apressaram em completar a mensagem: *Mais bonita do mundo.* (Diário

da Investigadora, 2010) Após escreverem a mensagem no caderno e ter sido corrigida pela professora, os alunos passaram a mensagem para o postal.

Durante o tempo em que decorreu a aula, a professora colocou música de Natal, ou seja, as músicas que iriam cantar na festa. Enquanto os alunos pintavam, recortavam e colavam, iam cantarolando as várias músicas que se ouviam (“Eu tive um sonho, sonhei a Paz” e “Então é Natal”). Como a festa de Natal se realizou nessa semana, a professora referiu que tinham que ensaiar bem as músicas para que ninguém se esquecesse das letras no dia da festa, mas que deveriam cantar baixinho enquanto trabalhavam.



Fig. 8 - Alunos a executarem o postal de Natal

Os alunos estiveram constantemente empenhados na realização do postal e respondiam às questões da docente com interesse, não se distraíram em brincadeiras com os colegas durante toda a actividade. No entanto também era fácil constatar, pela ausência de qualquer tipo de dificuldade por parte dos alunos, que esta se tratava de uma actividade frequente na sala de aula, pois passou pela pintura de desenhos alusivos à época, recorte e colagem dessas imagens.

O comportamento dos alunos foi bom apesar da professora várias vezes ao longo da aula lhes ter pedido para falarem baixinho, lembrando que para pintarem não precisavam de falar alto. Todos os alunos terminaram nesta aula a actividade e fizeram questão de mostrar o seu trabalho.



Fig. 9 - Postal Concluído

Aula do 3º e 4º ano

Aula nº 3

Data	10 de Dezembro 2010, das 11h às 12h
Duração	1 hora
Professora	TA e TB
Turma	3º ano e 4º ano
Actividade	Reciclagem de papel para realização de convites
Conteúdos	

Na terceira observação da turma do 3º ano e segunda observação da turma do 4º ano foi realizada uma actividade em conjunto. Como se tratava da reciclagem de papel, ou seja, de uma actividade que requer bastante tempo, ambas as turmas já tinham começado nas respectivas salas o processo de reciclagem.

A observação recaiu apenas na segunda fase desta actividade, dia 10 de Dezembro de 2010. As professoras e os alunos deslocaram-se para uma das salas do centro escolar que se encontra vazia e iniciaram a reciclagem do papel. A sala de aula tinha as mesas dispostas em dois grupos, um com duas mesas juntas que tinha em cima uma bacia grande, uma varinha mágica, e três caixilhos, e as outras cinco mesas agrupadas tinham um lençol por cima. As mesas apenas ocuparam metade da sala e os alunos sentaram-se no chão a ouvir as explicações das professoras.

Ambas as professoras fizeram uma pequena introdução sobre reciclagem, sobre a importância de a realizar e explicaram o seguinte:

Vamos transformar o papel velho em papel novo... Vamos reciclar para reutilizar.
(Diário da Investigadora, 2010)

Referiram a importância da reciclagem na preservação do meio ambiente e provocaram um pequeno debate com os alunos sobre esta temática, relacionando assim, não só a Expressão Plástica, como o Estudo do Meio e a Língua Portuguesa. A professora TB questionou o seguinte:

Porque é que acham que é importante reciclar? (Diário da Investigadora, 2010)

E BC respondeu prontamente:

Para protegemos o ambiente através da utilização de materiais velhos. (Diário da Investigadora, 2010)

AF acrescentou:

Assim vamos conseguir fazer coisas novas com papel que já não utilizávamos e não vai ser preciso cortar mais árvores. (Diário da Investigadora, 2010)

Por fim, explicaram que o que se pretendia neste caso com o papel era criar convites para a festa de Natal do Centro Escolar. A tabela 3 descreve a calendarização das várias fases desta actividade.

Tabela 3- Calendarização da reciclagem de papel

<p><u>Fase 1</u> 9 de Dezembro 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rasgaram em bocadinhos pequeninos. - Colocaram os bocadinhos de papel dentro de uma bacia com água durante um dia.
<p><u>Fase 2</u> 10 de Dezembro de 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colocaram um bocado do papel no noutro recipiente e trituraram com a varinha mágica, ao mesmo tempo que iam colocando tintas para dar cor ao papel. - Mergulharam o caixilho na vertical no recipiente (bacia) para que o molde fique com pasta de papel. - Retiraram o molde na horizontal, e deixaram escorrer um bocadinho. - Tiraram o excesso de água com a ajuda de uma esponja; - Colocaram a moldura sob um lençol. (este processo repetiu-se várias vezes em grupos de dois alunos de cada vez)
<p><u>Fase 3</u> 13 de Dezembro de 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboraram os Convites para a festa de Natal.

Como estavam duas turmas juntas e para que não se gerasse confusão, as professoras iam chamando dois alunos de cada vez para fazerem todo o processo descrito na fase 2. Os alunos que aguardavam a sua vez estavam, na sua maioria, distraídos e em brincadeiras com os colegas. Perante isto as professoras colocaram dois alunos de castigo, afastando-os dos restantes.



Fig. 10 - Reciclagem de papel

O material utilizado foi: papel usado (jornais velhos e revistas), água, uma bacia, uma varinha mágica, panos de cozinha absorventes, uma esponja, uma bacia redonda grande; duas tábuas; um caixilho com rede.

As maiores dificuldades foram sentidas quando tinham que colocar a moldura sob o lençol para que o papel ficasse a secar. Os alunos com mais dificuldades foram auxiliados nesta tarefa pelas docentes.

Como se pode verificar, na Tabela 3, na aula observada apenas foi triturado o papel e colocado a secar. Na aula seguinte realizaram postais com este papel. Não foi possível à investigadora observar a elaboração dos postais, porém as professoras fizeram questão de guardar um dos convites.

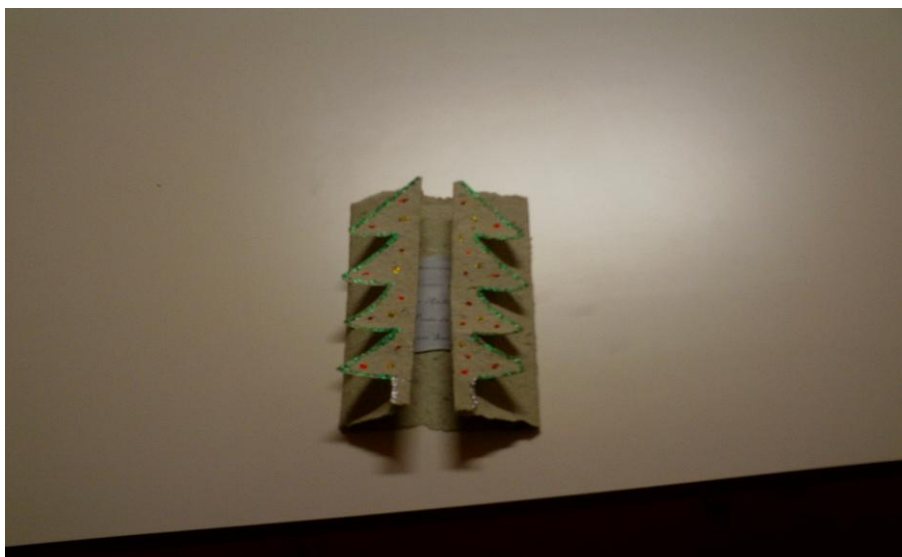


Fig. 11 - Convite Concluído

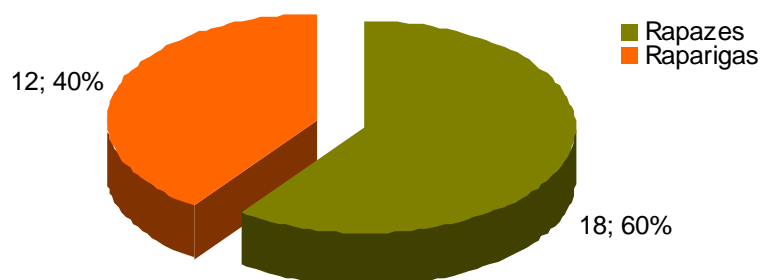
4.3 Descrição dos resultados dos questionários

Os seguintes resultados foram extraídos de um questionário realizado nas turmas do 3º e 4º ano do Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios do Agrupamento de Escolas Ponte da Barca, no dia 6 de Janeiro de 2011.

4.3.1 Caracterização da Amostra

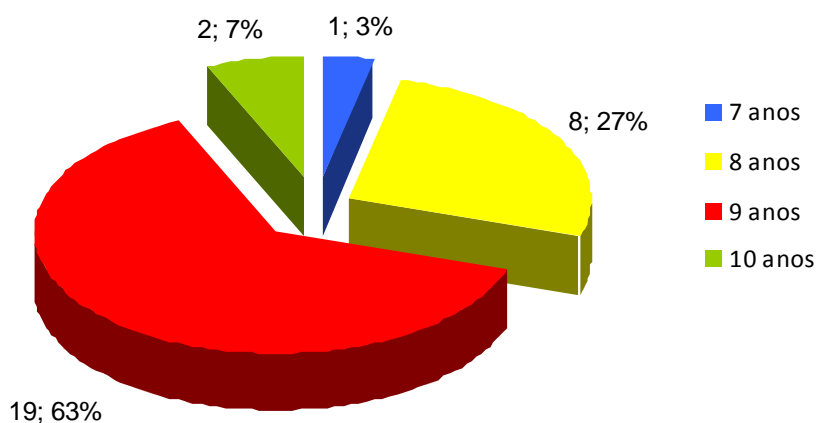
Os dados aqui apresentados foram extraídos de um questionário realizado nas duas turmas do Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios (T1 e T2), no dia 6 de Janeiro de 2011. As duas turmas têm na totalidade trinta alunos (n=30) e o universo-alvo foi de trinta elementos (n=30). Desta forma, a amostra foi constituída por 30 elementos dos quais 60% (n=18) do sexo masculino e 40% (n=12) do sexo feminino.

Gráfico 1 - Distribuição da Amostra por Sexo



As idades (gráfico 2) variam da seguinte forma: com sete anos 3% (n=1), com oito anos 27% (n=8), com nove anos 63% (n=19), e com dez anos 7% (n=2).

Gráfico 2 - Distribuição da Amostra por Idades



4.3.2 Actividades mais Valorizadas pelos Alunos

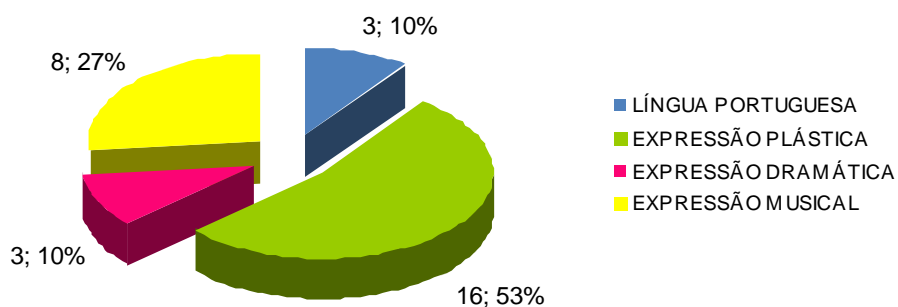
A Tabela 4 representa as actividades que os alunos mais gostam de realizar nas diferentes áreas curriculares. Numa escala de 1-7, um é aquela que os inquiridos menos preferem e sete aquela que mais preferem. Pode constatar-se que a Expressão Plástica é a que mais preferem (12):

Tabela 4 - Áreas curriculares preferidas pelos alunos

	Escala						
Áreas Curriculares	1	2	3	4	5	6	7
Língua Portuguesa	11	3	3	6	0	3	4
Matemática	6	8	2	3	2	5	4
Estudo do Meio	4	3	6	0	10	6	1
Expressão Plástica	1	1	4	0	5	7	12
Expressão Dramática	3	5	6	3	6	4	3
Expressão Físico-motora	4	4	6	6	5	1	4
Expressão Musical	1	6	3	12	2	4	2

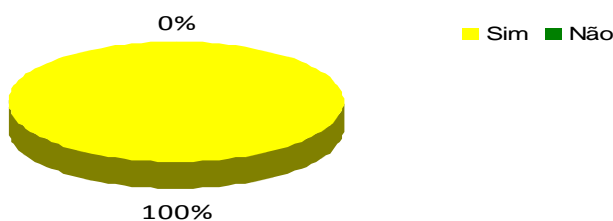
O gráfico 3, representa a disciplina que ao longo do ano lectivo, mais contribui para as festas da escola, sendo, Expressão Plástica 53% (n=16), Expressão Musical 27% (n=8), Língua Portuguesa e Expressão Dramática 10% (n=3).

Gráfico 3 - Disciplina que mais contribui para dar vida às festas na escola



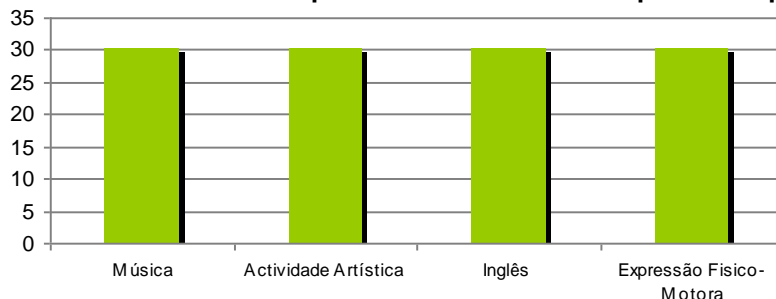
Através do gráfico 4, pode-se verificar que todos os inquiridos consideram que as artes fazem falta na escola.

Gráfico 4 - Achas que fazem falta as artes na escola?



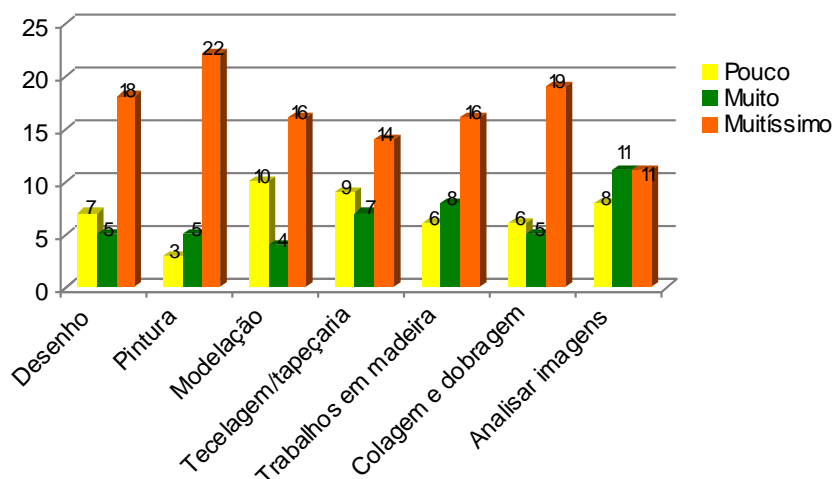
Em relação às Actividades de Enriquecimento Curricular mais frequentadas pela amostra, constata-se que os alunos (n=30) frequentam todas as actividades, Música, Actividade Artística, Inglês e Expressão Físico-Motora, (gráfico 5).

Gráfico 5 - Actividades de Enriquecimento Curricular frequentadas pelos alunos



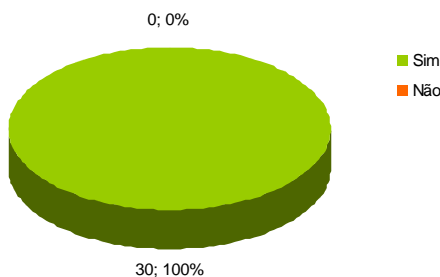
Relativamente às actividades preferidas pelos alunos na aula de Expressão Plástica (gráfico 6), são: Pintura (n=22), Colagem e Dobragem (n=19), Desenho (n=18), Modelação e Trabalhos em Madeira (n=16), Tecelagem/tapeçaria (n=14) e Analisar imagens (n=11).

Gráfico 6 - Preferência pelas actividades de Expressão Plástica



O gráfico 7 mostra que todos os inquiridos 100% (n=30), consideram importantes as actividades de Expressão Plástica.

Gráfico 7 - Achas que as actividades de Expressão Plástica são importantes?



4.4 Sumário

Este Capítulo descreveu os dados recolhidos ao longo de intervenção Curricular. Os instrumentos seleccionados no Capítulo III apoiaram a recolha de forma sistemática desses dados, essencialmente por parte da investigadora.

Da descrição das aulas observadas permitiu verificar que as professoras tiveram em conta a interdisciplinaridade na planificação e implementação das suas aulas, no entanto limitaram-se a realizar essencialmente tarefas técnicas na concretização dos elementos decorativos para a época natalícia. Relativamente à opinião dos alunos sobre a expressão plástica verifica-se, após análise dos gráficos, que os alunos atribuem grande valor à expressão plástica.

CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

5.0 Introdução e Objectivos

Este capítulo interpreta os dados a partir das respostas aos questionários e conversas informais com as professoras, às observações realizadas e análise dos trabalhos e comentários orais dos alunos, segundo temas de análise resultantes da descrição dos dados no capítulo anterior. Esses temas são:

- Papel da Expressão Plástica no 1º CEB;
- Interdisciplinaridade através das artes no 1ºCEB;
- Formação artística dos professores generalistas.

5.1 Papel da Expressão Plástica no 1º CEB

Este estudo permitiu verificar que a Expressão Plástica integra o programa do 1ºCEB e consta das planificações anuais, mensais e semanais das professoras desta amostra. Foi relevante igualmente reflectir sobre as percepções das professoras e dos alunos envolvidos, e verificar a importância que todos eles atribuem à Expressão Plástica no currículo escolar. As conversas informais com as professoras ilustram a valorização da Expressão Plástica no currículo escolar do 1º CEB, e a forma como é defendida por ambas as professoras que consideram o seguinte:

Muito importante. Com esta área posso complementar ou iniciar qualquer uma das outras áreas (Língua Portuguesa, Estudo do meio, Matemática...) é importante para a interdisciplinaridade. (Professora TA)

Extremamente importante, mas pouco valorizada e eu reconheço que nem sempre disponibilizo o tempo necessário a esta área pela ansiedade que outras áreas me provocam. (Professora TB)

Estas afirmações confirmam o argumento de Oliveira (2007, p. 5) quando refere que muitos professores já têm consciência da importância da arte na educação e por isso têm plena noção da necessidade de uma mudança expressiva nesta área do saber. A valorização desta área por parte desta amostra foi significativa, após análise dos resultados dos questionários (Tabela 2) e mostra que a maioria dos alunos assinalou a Expressão Plástica como a área que mais gostam.

Algumas destas ideias são também defendidas por Hernández (2000) quando nos diz que o facto da sociedade não conferir o devido valor educativo a esta área se deve a factores como: difícil aceitação do seu valor na sociedade, falta de investigação nesta área, falta de actualização da formação de professores e dificuldade em definir a sua organização curricular.

As prioridades definidas pelo Ministério da Educação para o 1º CEB, partindo das Orientações Curriculares, para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, remetem a Educação Artística para um plano Extra-Curricular, considerando-a menos fundamental que as primeiras. As professoras confirmam isto quando confrontadas com a clareza das actuais directrizes curriculares para a Expressão Plástica e referem:

É uma área que não está bem fundamentada e não estão claros os objectivos e a interdisciplinaridade. (Professora TA)

Não considero que sejam muito claras e penso que não existe muito empenho por parte das directrizes superiores nesta área, uma vez que não têm investido muito em termos de formação do corpo docente. (Professora TB)

Após as observações constatei que a Expressão Plástica na T2 se limitou às actividades de pintura de desenhos com lápis de cor, aos recortes, às colagens, mas o desenho não existiu, nem lhes foi dada a possibilidade de o explorarem criativamente. Claramente se verifica que embora a Expressão Plástica esteja contemplada no currículo escolar, as professoras evidenciam grandes lacunas ao nível do seu desenvolvimento, pelo que é necessário dedicar mais esforços sobre o impacto dos programas com uma forte base artística na educação do 1º CEB e de estratégias interdisciplinares que facilitem o cruzamento das artes com as outras áreas do currículo. Verifica-se que as professoras não entendem qual é a diferença entre o que se entende por “educação nas artes” e “educação através das artes” ou seja educação integrada. Esse equívoco leva a que estas professoras leccionem realmente debaixo do rótulo “educação artística” outras matérias. A metodologia utilizada por ambas as professoras demonstra que não existe uma consciência de como conduzir actividades de desenho de expressão livre. A tendência é recorrer aos traçados de formas geométricas, mas, apesar das actividades poderem ter sido conduzidas para o desenho livre, para a utilização espontânea de ideias, permitindo aos alunos traduzirem a maneira pessoal, individualidade de ver e sentir, isso não lhes foi permitido, pois as professoras desconhecem métodos de ensino-aprendizagem nesta área.

Não são mencionadas referências à utilização diversificada de técnicas e meios de expressão, nem tão pouco dos elementos de linguagem visual. Por outro lado, na turma T1 são utilizados materiais diversos no recurso à reciclagem. Apesar das metodologias serem diferentes, ambas tiveram como objectivo a construção de artefactos para a Natal. Na turma T1, verificou-se uma tentativa de estímulo à imaginação, à sensibilidade e à criatividade. Na turma T2 surgiram em todas as actividades observadas, indicações precisas de como concretizar as tarefas propostas, verificando-se que as crianças obedecem às orientações da docente, sem ter espaço para experimentar e descobrir, como se pode confirmar através da actividade de recorte e pintura de imagem de prenda, que para além de não incentivar os alunos a ilustrarem as suas próprias ideias, acabou por promover valores de consumo (eg. associação do Natal às prendas) o que é claramente problemático. Isto é resultado de uma ausência de reflexão sobre o que sistematicamente se faz no dia a dia das escolas, onde no meio de muitas boas intenções se divulgam valores que devem ser contrariados a partir da adopção de práticas que não valorizam apenas o fazer artístico, mas que entendam a arte como um forte instrumento cultural (Moura & Cachadinha, 2007) que consciencializa para um poderoso papel das imagens (reais e virtuais) na construção de representações sociais. O que se observou essencialmente na T2 ilustra o que acontece em grande parte das salas de aula de arte do 1º CEB.

As professoras consideram fundamental ensinar: recortes, colagens, dobragens, pinturas, desenhos. Nos questionários aos alunos também se comprova esta realidade, pois os alunos referem como actividades que mais preferem na aula de Expressão Plástica a pintura (n=22), o recorte e a colagem (n=19) e o desenho (n=18), (Gráfico 6), pois são aquelas com que contactam frequentemente e naturalmente as únicas que conhecem. No entanto, esta questão era uma questão aberta e alguns alunos referiram que gostariam de desenvolver outras actividades na sala de aula como a análise de imagens, trabalhos em madeira, tecelagem e tapeçaria.

Todos já fomos confrontados com o facto das artes serem olhadas como ornamento nas escolas e esta realidade verifica-se um pouco na observação destas aulas, pois o objectivo de todas as aulas foi enfatizar unicamente o fazer artístico.

As várias actividades desenvolvidas nas aulas observadas contemplavam essencialmente o domínio produtivo-expressivo, não ignorando no entanto os domínios (histórico-cultural, perceptual e analítico-crítico). O domínio histórico-cultural contudo, privilegiou mais as questões de cultura, pois não foi explorada a obra de arte que, segundo

Barbosa (1991), é imprescindível tanto para o artista, quanto para o teórico, historiador de arte e público em geral, neste caso alunos desta escola. Não faria sentido estudar arte na escola se ela não servisse para ensinar os alunos a ver e criticar a complexidade do meio envolvente, ajudando-os a interpretar igualmente as manifestações artísticas das diversas épocas (Hernández, 2000).

5.2 Interdisciplinaridade através das Artes

Se por um lado os professores generalistas se queixam por não terem tempo suficiente, por outro lado, apesar da importância atribuída à interdisciplinaridade os professores mostram alguma incapacidade, ou dificuldade em articular os saberes entre a área das artes e as restantes áreas. Diversos estudos sobre esta questão demonstram que uma prática quotidiana interdisciplinar resolveria a questão da falta de tempo para as artes que alguns docentes apontam devido à extensão dos programas (Stokrocki, 2005). A opinião das professoras envolvidas neste estudo sobre esta situação relativamente às potencialidades de uma prática interdisciplinar através da Expressão Plástica é a seguinte:

Sim. Utilização da banda desenhada para Língua Portuguesa ou ilustração de histórias; a partir da resolução de problemas realizar desenhos para demonstrar como se chega à resposta, colagem de materiais para aprender a tabuada, (...) desenho de paisagens para a área de Estudo do Meio. (Professora TA)

É frequente a utilização, ou melhor, o relacionamento da expressão plástica com outras disciplinas, uma vez que a expressão plástica é um meio óptimo para concretizar e muitas vezes incentivar os alunos para as outras áreas curriculares. (Professora TB)

Apesar de verem vantagens na utilização da interdisciplinaridade apenas a vêem como meio para chegarem às outras áreas, confundindo a Educação Artística com a aplicação e experimentação de um reduzido conjunto de técnicas para realizarem artefactos para dias festivos ou complementarem outras áreas curriculares. No caso das aulas observadas, apesar de se ter verificado alguma tentativa de interdisciplinaridade, verificou-se, no entanto que o objectivo essencial residiu na concretização de artefactos para decoração da escola para a época natalícia sem estabelecer associações entre as áreas abordadas, recorrendo a exemplos concretos das artes ao longo dos tempos e nas diversas culturas.

Hernández (2000) chama à atenção aos professores para procurarem adoptar uma (re) organização do currículo que não seja uma delineação fragmentada e descontínua do conhecimento. As docentes envolvidas neste estudo referem que a prática interdisciplinar apenas oferece vantagens, e que as aprendizagens são mais significativas, como se comprova nas afirmações seguintes:

Penso que só tem vantagens pois os alunos aprendem melhor, havendo expressão plástica nas restantes áreas e se tentarmos relacionar todas as áreas as suas aprendizagens serão mais significativas e interessantes. (Professora TA)

No meu entender a prática interdisciplinar só tem vantagens, uma vez que os alunos têm uma perspectiva diferente do ensino e conseguem estabelecer relações. A aprendizagem torna-se mais significativa. (Professora TB)

As abordagens interdisciplinares são uma forma de quebrar barreiras artificialmente existentes entre as disciplinas, com o objectivo de desenvolver competências, num ambiente em que o prazer, o empenhamento e o esforço se articulam nos processos de desenvolvimento do aluno (Macedo, 2004, p. 11). A abordagem interdisciplinar adoptada nas aulas observadas, mais na turma T1 do que na T2, tornou as actividades mais plurais e diversificadas, respeitou os ritmos de trabalho dos alunos, interesses e necessidades, utilizou e experimentou estratégias diversas. Contudo não serviram como base à comunicação dos vários saberes em arte, pois não proporcionaram o conhecimento de diferentes linguagens artísticas e hábitos culturais.

5.3 Formação artística dos professores do 1º CEB

A deficiente formação nesta área é muitas vezes apontada como a principal causa dos problemas aqui descritos. Embora a Educação Artística esteja claramente contemplada nos Princípios Orientadores da Acção Pedagógica no 1º Ciclo, nem sempre os professores têm formação apropriada para o fazer como seria desejado. A professora TA refere que sempre que existem formações nesta área tenta frequentá-las e a professora TB diz:

Faço o que posso... e tento fazer o melhor possível, mas nesta área penso que não existem muitos módulos de formação..."Vamo-nos formando. (Professora TB)

Estas afirmações geraram a necessidade de lhes perguntar se procuram fazer formação contínua:

Sim, já realizei “A motivação pela arte” e “a arte e a pedagogia”, ambas pelo centro de Formação do SPZN. (Professora TB)

Tenho procurado mas não creio que exista. (Professora TB)

Tais afirmações ilustram duas posturas profissionais em termos de formação contínua. A professora TA valoriza mais esta área e diz sentir-se à vontade para a ensinar aos alunos e embora não tendo tido qualquer formação inicial nesta área contudo tem vindo a apostar na formação contínua. A professora TB, afirma que considera importante, diz sentir muitas dificuldades na operacionalização desta área e aponta a falta de formação como a principal causa, alega ainda que teve formação inicial nesta área, mas não tem procurado ao longo da sua carreira formação contínua. Refere, no entanto, que acredita que não existe formação a este nível que lhe permita uma actualização. Na opinião das professoras a melhoria do ensino da Expressão Plástica no 1º CEB deve passar pela formação de professores e dos recursos.

5.4 Sumário

Este capítulo apresenta a interpretação dos dados recolhidos tendo em conta a triangulação de todas as informações obtidas através dos vários instrumentos de recolha (observações, questionários, notas de campo e análise documental) já descritos no capítulo IV e explorou-os com base em temas o que permitiu obter uma visão global e exaustiva da realidade em estudo e aponta para os resultados que serão apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI - RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.0 Introdução e finalidades

Este capítulo encontra-se dividido em três partes. Na primeira são apresentados os resultados desta investigação. A segunda parte apresenta as principais conclusões em relação às questões chave e por fim, a terceira parte expõe limitações e implicações deste estudo para futuras investigações a realizar sobre esta temática.

6.1 Resultados da Investigação

O Capítulo I – Introdução - introduz o estudo mencionando o tópico desta investigação. O problema da investigação é descrito, assim como as finalidades e as questões-chave que se relacionam com a necessidade de reflectir sobre as práticas curriculares relacionadas com estratégias interdisciplinares na disciplina de Expressão Plástica, no 1º CEB, em duas turmas de uma escola rural na freguesia de Entre-Ambos-os-Rios. Constata a necessidade de se reverem teorias nacionais e internacionais de educação artística e expõe as questões da investigação.

A revisão da literatura no Capítulo II permitiu conhecer e aprofundar conhecimentos relacionados com teorias e práticas da Educação Artística, o papel das Artes no currículo do Ensino Básico segundo perspectivas e investigadores de diferentes contextos internacionais. A concluir o capítulo apresenta algumas reflexões sobre o que se espera do professor generalista que lecciona Expressão plástica no 1º CEB em Portugal. Conclui-se que a Educação Artística é cada vez mais valorizada no currículo escolar e que abordagens interdisciplinares no 1º CEB são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando o professor um papel preponderante no desenvolvimento destas práticas.

O Capítulo III expõe a metodologia adoptada, dando as razões para a sua escolha e apresentando as vantagens e desvantagens do método de estudo de caso, assim como as técnicas de recolha de dados adoptadas tais como observações não-participantes, os registos audiovisuais, visuais e escritos e os questionários e questões éticas tidas em conta ao longo da pesquisa.

No capítulo IV corresponde à descrição das observações e apresenta alguns resultados tais como o tempo dedicado às actividades de Expressão Plástica não ser

suficiente para a conclusão de tarefas e às abordagens artísticas apesar de envolverem actividades interdisciplinares revelam grandes lacunas em termos de formação de docentes.

O Capítulo V analisa e interpreta os dados em função das questões chave desta investigação assim como evidencia as limitações e implicações deste estudo para futuras investigações.

6.2 Conclusões

Das leituras efectuadas é notório que as políticas educativas nacionais atribuem importância à Educação Artística, reflectindo-se no entanto na prática a desvalorização desta área de conhecimento no nosso país, comparativamente a países com projectos inovadores nesta área do saber. Na ausência de indicações precisas por parte do Ministério que impulsionem a valorização desta área, é necessário sensibilizar a comunidade escolar para a importância da Educação Artística no processo educativo. Nos últimos anos o Ministério da Educação tentou colmatar estes problemas, nomeadamente através do Programa das AECs (Despacho nº 12591/2006). A gestão destas actividades é muito diferenciada em cada município e em cada escola do 1º ciclo. Na maior parte dos casos, essas actividades, não ficam a cargo de especialistas, o que leva, a que nesses casos, se tratem de actividades de “empobrecimento” curricular e não o contrário como seria o desejado. De salientar que, na amostra estudada, a operacionalização desta área não fica reduzida às actividades desenvolvidas na Actividade Artística (Expressão Plástica/Expressão Dramática – AECs), pois aqui as docentes dedicam semanalmente tempo a esta área, como se pode constatar no capítulo anterior. Isso não acontece em algumas escolas, onde os professores simplesmente se dedicam à Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, alegando falta de tempo e “jeito” para simplesmente não abordarem as áreas artísticas. Quando abordada a Expressão Plástica, pelas docentes desta amostra, as actividades circunscrevem-se aos recortes, colagens, desenhos e pinturas.

Ambas as professoras atribuem importância à Expressão Plástica mas desconhecem metodologias adequadas ao ensino desta área do saber, recorrendo a estratégias que apenas desenvolvem determinadas competências. Assim, relativamente à segunda questão chave que se relaciona com metodologias de Expressão Plástica pode verificar-se que ambas as professoras consideram que a sua actuação enquanto professoras é fundamental no apoio ao processo atrás mencionado. Nas construções tridimensionais aliadas a temas,

neste caso, o Natal, optaram por materiais de baixo custo o que é bom, pois são de fácil acesso e importantes tanto para o desenvolvimento cognitivo e semiótico dos alunos, como para o de criatividade e de Expressão pessoal. A Expressão Plástica correctamente desenvolvida deve contemplar outros domínios curriculares, que permitam a experimentação de materiais diversos de forma a que os alunos se sintam motivados para o manuseamento dos mesmos e assim produzirem trabalhos plásticos verdadeiramente expressivos. Nos questionários realizados aos alunos estes referem que gostariam de vivenciar outras actividades de Expressão Plástica na sala de aula, como a análise de imagens, trabalhos em madeira e mesmo tecelagem e costura. A Expressão Plástica deve ter fundamento, implicando que o professor assuma:

(...) conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.
(Roldão, 2000, p. 17)

É importante, assim, referir que na Expressão Plástica são fundamentais ensinar à criança dois aspectos, o aspecto cognitivo, associado ao saber e o aspecto produtivo, associado ao fazer. A Expressão Plástica no processo educativo tem como objectivo fundamental potenciar a componente sensorial e cognitiva da criança, mas também, alargar as suas referências relativas ao conceito Arte. Da interpretação dos questionários realizados aos alunos é possível constatar a sua preferência relativamente às artes e expressão plástica, sendo a área do currículo que mais preferem.

Outra das conclusões extraídas deste estudo prende-se com a necessidade de haver um trabalho de interdisciplinaridade mais profundo, que envolva articulação das áreas curriculares disciplinares e também destas com as AECs no 1º CEB. Moura (2005, p. 27) refere que os professores de arte necessitam de uma maior preparação profissional não apenas em arte, mas também ao nível da Educação Multicultural, na área da formação pessoal e social e também no ensino interdisciplinar. As professoras entrevistadas neste estudo reforçam o valor educacional da Educação Artística, da Expressão Plástica e sobretudo de práticas interdisciplinares. Consideram fundamental estruturar os diversos conhecimentos e articulá-los com outras áreas de aprendizagem. Salientam o facto de ser praticamente impossível não relacionar todas as áreas no 1º CEB e apontam somente vantagens a estas abordagens, dizendo que tornam as aprendizagens mais significativas para os alunos.

A interdisciplinaridade é o mote para o ensino com sentido, onde todas as experiências devem ser vistas como mais-valias para o processo de ensino-aprendizagem. Deve deixar-se de lado, de uma vez por todas, uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento. (Sousa, 2003; Roldão, 1995; André, 2008; Bamford, 2006). Importante referir que as práticas curriculares têm resistido à interdisciplinaridade uma vez que esta vem sendo repetidamente recomendada e exaltada nos próprios textos programáticos e de política educativa, no entanto concretiza-se muito pouco e com enormes dificuldades. (Roldão, 1999, p. 47) Porém, urge a necessidade da interdisciplinaridade ser vista como uma necessidade na produção de conhecimento e, que todos os professores tomem consciência das suas vantagens e procurem inteirar-se de projectos e práticas inovadores através da interdisciplinaridade, que abram as portas das suas salas e trabalhem em prol da Educação.

Nas estratégias interdisciplinares usadas pelas professoras verificou-se que continua a prevalecer aquilo que caracteriza o “back to basics” em que se privilegiam as disciplinas de Português e Matemática, ou seja, o raciocínio lógico-dedutivo e se negligencia a valorização de outras formas de raciocínio (Gardner, 2002) e da sua ligação ao universo dos sentidos. No entanto, sente-se a valorização da denominada “escola afectiva”, feita dos encontros, segundo nos refere Santos (2000). Verifica-se um esforço de ambas as professoras em desenvolverem nos seus alunos um sentido crítico e estético e uma ligação à produção cultural e às linguagens artísticas, através da promoção de um conhecimento interligado às restantes áreas disciplinares, enfatizando a presença do emocional humano, da interacção e sociabilidade, do desenvolvimento de aptidões pessoais e artísticas, encarando o ensino de forma a que dê prazer, como forma de busca de saber, apesar de enfatizar demasiado a vertente tecnicista em detrimento da promoção duma reflexão sócio-cultural das obras de arte e de contextos artísticos na sociedade actual. Constatou-se que isso acontece devido à inadequada formação das professoras para leccionarem Arte, ou seja, para pensarem e fazerem Arte. Verifica-se uma atitude de abertura, onde todo o conhecimento é importante assim como a interacção entre saberes e o diálogo numa integração de disciplinas.

Importante referir também o posicionamento dos professores do 1ºCEB face à Expressão Plástica, quer através da teoria quer da prática. As abordagens em Educação Artística apresentam alguns problemas, que se prendem essencialmente com a formação artística dos profissionais deste nível de ensino (Almeida, 2008). Esta é uma ideia que vem

sendo reforçada, como aconteceu na Conferência Nacional da Educação Artística (2007) onde foi mencionado que a área das expressões não é correctamente desenvolvida devido ao défice de formação inicial de professores no 1º CEB. Neste documento aparece como sugestão o encorajamento destes professores para desenvolverem na íntegra as orientações curriculares, orientando-os em metodologias a adoptar, nomeadamente nas áreas das expressões. Sugere também o alargamento do espaço escola a instituições que desenvolvam actividades culturais de referência. As áreas artísticas devem ser contempladas, como todas as outras áreas do saber, logo na formação inicial dos professores, para que futuramente as suas práticas educativas, atendendo à interdisciplinaridade, consigam dar uma nova dimensão à prática social e cultural do ensino e responder adequadamente às necessidades e interesses dos alunos (Ferreira, 1999, p. 24). Neste sentido, a formação dos professores é apontada por vários autores como o grande passo para a valorização desta área. Nas entrevistas realizadas às professoras participantes neste estudo, constatou-se que, as mesmas referem a importância da formação nesta área mas também dos recursos e espaços físicos e sobretudo de uma consciencialização de todos para o valor desta área de aprendizagem. Na actuação pedagógica diária o professor tem inevitavelmente o papel de divulgar no que respeita à valorização da sensibilidade estética da criança e da qualidade do meio escolar. Neste sentido, o professor deverá procurar reformular a sua prática pedagógica, ajustando-a às necessidades educativas da criança, da escola e sobretudo dos alunos. As informações actualizadas, as vivências enriquecidas, a necessidade de questionarem as suas práticas constituem um bom ponto de partida para renovar o seu percurso pessoal. Relativamente à questão de formação de professores constata-se que as professoras observadas assumem insegurança na abordagem desta disciplina e que a presença e colaboração de professores especialistas poderia vir a reduzir este problema uma vez que, segundo uma delas refere, não são realizadas acções de formação contínua. Sente-se contudo que hoje se assiste a uma mudança de mentalidades e é evidente que estes profissionais sentem a necessidade de desenvolver os seus conhecimentos neste âmbito da Educação Artística. A prova disso é o número actual de generalistas que têm vindo a realizar estudo de pós-graduação no sector da Educação Artística.

6.3 Limitações do Estudo

Uma das principais limitações prendeu-se com algumas dificuldades sentidas na calendarização das aulas a observar, devido ao pouco tempo disponível para a realização

desta investigação e também pela dificuldade de conciliar a disponibilidade das intervenientes (investigadora e professoras). Este constrangimento foi facilmente ultrapassado pela disponibilidade que todos os intervenientes demonstraram e abertura.

Outra limitação deste estudo foi o facto de não ter sido possível observar mais aulas, nomeadamente aquelas em que terminaram o trabalho iniciado nas aulas que observei, não tendo sido possível, na maioria das observações seguir o desenvolvimento das actividades desde a concepção até à conclusão. Uma observação desenvolvida ao longo do ano lectivo suscitaria um aprofundamento da interpretação dos dados.

O facto de optar por um estudo de caso, condiciona as generalizações, devendo evitar-se comparações, ou recorrendo a elas em enquadramentos semelhantes.

6.4 Implicações para futuras investigações

Considero ser relevante dar continuidade ao aprofundamento de questões relacionadas com a importância e valor da Educação Artística e da Interdisciplinaridade.

Seria também relevante a concretização de uma investigação-acção sobre esta temática que acompanhasse e estudasse durante um período mais alargado de tempo as práticas interdisciplinares de professores no 1º CEB para: Consciencializar os professores do 1º CEB para o valor da Expressão Plástica e da interdisciplinaridade no currículo; através de criação de projectos interdisciplinares que envolvam os professores generalistas e especialistas; implicando as crianças e as suas verdadeiras motivações.

Em suma, que este estudo represente um contributo para a sensibilização dos professores para a importância de uma formação contínua permanente que assuma desafios e expectativas que contribuam para melhorar as práticas de Expressão Plástica e as reflexões sobre as novas exigências e imprevisibilidades da sociedade actual.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca (2008). Projecto Educativo, 2008/2012.

Alarcón, A. (2000). Propuesta de educación plástica para preescolar. In Belver, M.; Méndez, M. (org.) (2000). *Educación artística y arte infantil* (1ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 199-218.

Almeida, C. (2008). *Estudio sobre la Activación de las Aptitudes y Competencias Musicales*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Universidade de Valladolid: Valladolid.

André, T. (2008). *A Educação Artística na formação de professores*: Apontamentos para uma (re)visão. Lisboa, FBAUL; 20º Encontro Nacional da APECV, 25 de Abril de 2008.

Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva. Lisboa. 4ªEdição.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann Munster.

Barbosa, A. (1975). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix. Acedido a 24 Janeiro de 2010 no website http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/4Artigos_artes.pdf

Barbosa, A. M. (1991). *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Fundação lochpe.

Barbosa, A. (2003). Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In *Revista Digital Art&*, Número 0, Outubro, acedido em 22 de Outubro de 2010 no website <http://www.revista.art.br/>

Bessa, M. (1972). *Artes Plásticas entre Crianças*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias de Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, N. (2000). Apreciaciones sobre arte infantil y el arte adulto. In Belver, M.; Méndez, M., orgs. *Educación artística y arte infantil* (1ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos, 2000, pp. 97-104.

Chapman, L. (1978). *Approaches to Art in Education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Clube da Unesco, (2010). Acedido a 20 de Outubro de 2010 no website <http://clubeunescoedart.pt/clube.php>

Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos De Investigación Educativa*. 2ª Edição, Editorial La Muralla, S.A.

Corrêa, A. (2004). A pesquisa como elemento catalisador na formação do professor de Artes Plásticas. In Corrêa, A. (org.). *Ensino de Artes: Múltiplos Olhares*. Ljuí: Ed. Ljuí , pp. 11-29.

Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2ª ed.). London: Sage.

Damásio, A., Damásio, H. (2006). *Brain, art and education*. Unesco: Conference on arts and education. pp.1-15.

Delattre, P. (1973) Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades. In: Pombo, O.; Guimarães, H. e Levy, T., (org.) *Interdisciplinaridade, Antologia*. Porto: Campo das Letras, 2006. pp. 153-160.

Delors, J. e outros (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir* (Relatório da UNESCO). Porto: ASA. Acedido a 20 de Janeiro de 2010 no website http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Diário do Minho, 24 de Outubro de 2010. *Ministra da Educação, Isabel Alçada, preside hoje, à inauguração do Centro Escolar de Entre Ambos-os-Rios, Ponte da Barca*. Acedido a 4 de Dezembro de 2010 no website <http://www.diariodominho.pt/conteudo/41110/Ministra%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Isabel%20Al%C3%A7ada,%20preside%20hoje,%20%C3%A0%20inaugura%C3%A7%C3%A3o%20do%20Centro%20Escolar%20de%20Entre%20Ambos-os-Rios,%20Ponte%20da%20Barca>

Efland, A. D. (2004). *Arte y Cognición : La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, E.W. (1995) *Educar la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.

Fazenda, I. C. A. (2001). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papirus.

Ferraz, H. (2010). Arte/Educação: O pensamento de Ana mãe Barbosa. *Noesis, Revista Trimestral*, 78, Julho/Setembro. p. 14-15.

Ferreira, S. (1999). “Arte e escola: interação de espaços plurais”, *Revista Pró-posições*, quadrimestral, vol.10, n.3 [30] – Novembro/1999, Campinas, Brasil: Faculdade de Educação – Unicamp, pp. 20-27.

Fontanel-Brassart, S. & Rouquet, A. (1975). *L'Education Artistique dans L'Action Éducative*. Paris: Librairie Larousse.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget, 2ª Edição. Lisboa.

Gardner, H., & Davis, J. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivodesenvolvimental da criança como artista. In Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gaspar, I & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta

Gaspar, T. (2009). Educação Artística e Cultural: uma prioridade em França. *Noesis, Revista Trimestral*, 78, Julho/Setembro. pp. 14-15.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.

Graue, M. & Walsh, D.(2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guattari, F. (1992) Fundamentos ético políticos da interdisciplinaridade. In: Pombo, O.; Guimarães, H. e Levy, T., (org.) *Interdisciplinaridade, antologia*. Porto: Campo das Letras, 2006. pp. 153-160.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide. Editora McGraw-Hill.

Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Hernández, B. (2000). *Educación artística y arte infantil* (org.). Madrid: Editorial Fundamentos.

Hernández, F. (1997). *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Móron.

Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Lancaster, J. (1991). *Las Artes en la Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Morata.

Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: a criança que fomos / a criança que somos ... através da expressão plástica*. Porto, Afrontamento.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Linstrom, L. (1994). *Art Education for Understanding: Goodman, Arts PROPEL and DBAE*. *Journal of Art & Design Education*, 13(2), pp. 189-201.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

Macedo, E. (2004). *Prazer de fazer, O lúdico-pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção?*. Porto: Porto Editora, LDA.

Marion, Jean-Luc, (1978). *A interdisciplinaridade como questão para a Filosofia*. *Presença Filosófica*, IV, 1, pp. 15-27.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. In *Revista Portuguesa de Educação* (Vols. 20, n.º 2). Braga: Universidade do Minho, pp. 75 – 104.

Moura, A. (2001). Uma perspectiva Global acerca da arte, cultura e investigação, *In Actas Seminário de Investigação – expressões artísticas e educação física em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Departamento de Expressões artísticas e Educação Física. pp.21-35.

Moura, A. (2003). “Desenho de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação”, In *Revista Educação*, (28),1, CAL/UFSM, Centro de Artes e Letras, Santa Maria, Jan/Jun 2003, pp.09-31, ISSN 0101-9031.

Moura, A. & Fernandes, C. (2005). "Literatura Infantil e Construção da Cidadania: implementação de estratégias interdisciplinares com as Artes Visuais", In *Revista Expressão*, Ano 9, (2), CAL/UFSM, Centro de Artes e Letras, Santa Maria, ISSN 1516- 9340, pp.20-28

Moura, A. & Cachadinha, M. (2007). A arte como instrumento de educação social e de desenvolvimento cívico. In Marilda Oliveira de Oliveira (org.), *Arte, Educação e Cultura*. (pp. 197-214). Santa Maria: RS.

Oliveira, M. (2007) A expressão Plástica para a compreensão da cultura Visual. *Saber (e)Educar*. Nº12. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Pp. 61-78.

Oliveira, M. (2010) *A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação*. Acedido a 20 de Novembro de 2010 em <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3ª ed.). California: SAGE Publications.

Pires, M. (1991). Formação Contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In Universidade de Aveiro (org.). *Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pombo, o. (1994). Interdisciplinaridade: Conceito, problema e perspectivas. In: Guimarães, H. ; Pombo, O. e Levy, T. (org.) *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Pombo, O. (2004). Interdisciplinaridade: ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Pombo, O., Guimarães, H. e Levy, T. (2006) *Interdisciplinaridade. Antologia*. Porto: Campo das Letras.

Ponte, J. P. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. Acedido a 10 de Junho de 2010 no Web site em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf).

Reis, R. (2008). O Diálogo com a obra de arte na escola. *Revista de Animação e Educação*, Edição 2 (Junho, Julho, Agosto de 2008). ISSN: 1647-0311. Acedido a 20 de Outubro de 2010 no Website em: [http://anae.biz/rae/wpcontent/](http://anae.biz/rae/wpcontent/uploads/2008/05/artigorr.pdf) uploads/2008/05/artigorr.pdf

Resende, J. (1987). A educação, a cultura, a arte. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Da escola Curricular à Escola Cultural: Relatório do Seminário* (pp.134-136) Lisboa. Ministério da Educação.

Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishers.

Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Sampieri, R., Collado, C. & Lúcio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ªed.). S. Paulo: MacGraw-Hill.

Santos, B. M. (2000). Melhor Ensino Artístico, Melhor Educação. In *Noesis*, Revista Trimestral, 53, Janeiro/Março, s/p. Acedido a 10 de Janeiro de 2011 no Website em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier2.htm>

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Vol.1 e 2, Lisboa: Instituto Piaget.

Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*, Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stokrocki, M. (2005). *Interdisciplinary art education: Building bridges to connect disciplines and cultures*. Reston, VA: NAEA.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Lisboa: Edições Asa, p. 17.

Unesco, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

Unesco (2006). Building Creative Capacities for the 21 st Century". *Wold Conference on arts education. Working Document*. Lisbon, Portugal, 6-9 March 2006.

Vaideanu, G. (1987). A interdisciplinaridade no ensino; esboço de síntese. In: Pombo, O.; Guimarães, H. e Levy, T., orgs. *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto: Campo das Letras, 2006. Pp. 161-175.

Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação – 5º Volume*, 171-202.

Vermersch, P. (1996). *L'éntretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro. (1989). Obtido a 20 de Setembro de 2010, no website: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>

Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho. (2006) Obtido a 12 de Novembro de 2010, de DGIDC: <http://www.dgfdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/390/desp12591-06.pdf>

Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro (1986). Obtido a 20 de Novembro de 2010, de DGIDC: <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/secundario/documents/lei4686.pdf>

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio (2008). Obtido a 5 de Novembro de 2010, de DGIDC: <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/basico/Documents/DspachoAEC2008.pdf>

Despacho nº19 575/2006 de 25 de Setembro. (2006) Obtido a 18 de Outubro de 2010, de DGIDC: <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/390/desp12591-06.pdf>

ANEXOS

Anexo I – Pedido de Autorização ao Director do Agrupamento

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PONTE DA BARCA

Ex. Sr. Director do Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca

No âmbito da investigação que estou a desenvolver, conducente à elaboração da minha dissertação de mestrado intitulada “Abordagens Interdisciplinares no Ensino das Expressões no 1º Ciclo do Ensino Básico”, aprovado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pretendo desenvolver um estudo de caso no Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios (3º e 4º ano).

Certo de que a sua colaboração é fundamental na consecução dos meus propósitos, solicito a V. Ex.^a. a recolha de dados e de imagens neste contexto que viabilizará a concretização deste estudo de caso, respeitando todos os procedimentos éticos, esperando que me seja facilitado todo o apoio.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Ponte da Barca, 7 de Novembro de 2010

A Mestranda

(Susete Liliana Reis Queirós)

Anexo II – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PONTE DA BARCA

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito da minha dissertação de Mestrado, na escola Superior de Educação de Viana do Castelo, intitulado “Abordagens Interdisciplinares no Ensino das Expressões no 1º Ciclo do Ensino Básico” venho solicitar a V. Ex.^a a autorização para filmar e fotografar o/a seu (sua) educando(a) nas actividades de Expressão plástica que serão desenvolvidas no âmbito desta pesquisa.

A pertinência deste estudo prende-se com a necessidade de conhecer a realidade escolar ao nível das abordagens interdisciplinares no 1º ciclo a partir das expressões. Poderão vir a ser realizadas ainda entrevistas a alguns alunos (as) durante essas visitas, para clarificar um outro aspecto menos explícito das gravações. Serão realizadas ainda entrevistas a alguns alunos, durante essas visitas, para clarificar um ou outro aspecto menos explícito das gravações.

Comprometo-me desde já a utilizar tais registos audioscripto visuais apenas e só para fins pedagógicos e educativos.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração.

Ponte da Barca, 7 de Novembro de 2010

A Mestranda

(Susete Liliana Reis Queirós)

Assinale, por favor, com uma cruz:

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____ autorizo ☐ não autorizo ☐ o meu educando a participar na recolha de dados conduzida pela Prof. Susete Liliana Reis Queirós, no âmbito da sua dissertação de Mestrado.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Anexo III – Pedido de Colaboração às Professoras Titulares

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PONTE DA BARCA

Cara colega,

Venho por este meio comunicar, que pretendo desenvolver um estudo de caso nesta instituição, relacionada com as abordagens interdisciplinares a partir das expressões. Para isso, necessito da sua colaboração.

Para a realização deste projecto, preciso de recolher dados na sua turma através da observação, entrevistas e registo em vídeo. Para isso, vou necessitar de a entrevistar, entrevista que marcaremos mediante a sua disponibilidade. Esta pesquisa tem a aprovação da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e funciona como uma parte da minha tese de Mestrado intitulada Abordagens Interdisciplinares no Ensino das Expressões no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como tal, declaro que toda a informação dada irá ser tratada de forma confidencial.

No final, espero que considere as questões relevantes e interessantes e estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida assim como no caso de estar interessada em conhecer os resultados desta investigação, terei todo o prazer em facultá-los, logo que conhecidos.

Sem mais assunto, os melhores cumprimentos.

Ponte da Barca, 7 de Novembro de 2010

A Mestranda

(Susete Liliana Reis Queirós)

Anexo IV – Inquéritos aos Alunos

Questionário

Este inquérito tem como objectivo recolher dados para um estudo sobre Abordagens interdisciplinares no Ensino das Expressões no 1º ciclo do Ensino Básico no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

A investigação que pretendo desenvolver envolve duas turmas do Centro Escolar de Entre-Ambos-os-Rios – Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca.

Solicito que respondas ao inquérito em anexo, o que desde já agradeço. Os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico. Salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Preenche, sempre que possível, com um **X**.

1. Identificação

Idade

Ano de
Escolaridade

Sexo

Masculino

Feminino

2. Quais as actividades que mais gostas de realizar na sala de aula? Enumera de 1 a 7, atribuindo 7 ao item mais importante e o 1 ao menos importante.

Língua
Portuguesa

Matemática

Estudo do Meio

Expressão
PlásticaExpressão
DramáticaExpressão
Físico MotoraExpressão
Musical

3. Ao longo do ano existem várias festas na escola. Qual a disciplina que achas que trabalha mais para dar vida às várias festas?

Língua
Portuguesa

Matemática

Estudo do Meio

Expressão
PlásticaExpressão
DramáticaExpressão
Físico MotoraExpressão
Musical

4. Achas que fazem falta as artes na escola?

Sim

☐

Não

☐

5. Quais as Actividades de Enriquecimento Curricular que frequentas?

Música

☐

Actividade
Artística

☐

Inglês

☐

Expressão
Físico Motora

☐

6. Quais as actividades que mais gostas de realizar na sala de aula de expressão plástica?

	Pouco	Muito	Muitíssimo
Desenho			
Pintura			
Modelação			
Tecelagem/tapeçaria			
Trabalhos em madeira			
Colagem e dobragem			
Analisar imagens			
Visitas de estudo			

Explica a resposta:

7. Achas que as actividades de expressão plástica são importantes?

Sim

☐

Não

☐

8. Dá exemplos de actividades que costumas fazer nas aulas de expressão plástica?

Obrigada pela tua colaboração!

